



**Universidad
de Navarra**

El drama como propuesta didáctica en el área de educación artística. Clave para el reto de la creatividad en la educación primaria

Trabajo fin de grado para la obtención del Grado de Maestro en
Educación Primaria. Presentado por JON BERGERA
ARAMENDIA.

Titulación de **Educación Primaria**

Facultad de **Educación y Psicología**

Directora del trabajo **Carmen Urpí Guercia**

Curso: **2014-2015**

Fecha: **miércoles, 20 de Mayo de 2015**

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo profundizar en el valor de la creatividad como competencia clave en la educación primaria. La creatividad es una de las habilidades más importantes para el desarrollo y progreso de la humanidad. Gracias a ella el hombre ha creado y transformado el entorno en función de las necesidades, y ha conseguido progresos humanos, sociales y económicos de indudable valor. Los estudios e investigaciones realizadas al respecto muestran que esta habilidad puede ser mejorada. Partiendo de una revisión teórica se analiza la situación de esta habilidad en el sistema educativo y se expone una propuesta didáctica para su mejora.

En el primer capítulo, se presentan los principales elementos que definen la creatividad teniendo en cuenta algunas de las definiciones de autores reconocidos en el tema. Se abordan los motivos por los que esta capacidad no goza de la suficiente representación en los centros educativos y de las principales medidas y condiciones a tener en cuenta para su educación. En un segundo capítulo, se analiza la creatividad en el área artística de educación primaria y se justifica la necesidad de una educación artística que tenga en cuenta la propia iniciativa y libertad del alumno, para así propiciar el acto creador. Para terminar, se propone el drama como propuesta didáctica dentro del área de educación artística para la mejora de la creatividad. Se razonan los motivos por los que esta técnica es adecuada para este propósito y la necesidad de diferenciarla del teatro. En esta línea, se facilitan claves educativas a tener en cuenta en estos talleres de drama con el fin de que la creatividad pueda mejorarse.

Palabras claves: creatividad – arte – drama – educación – educación artística.

ABSTRACT

The first main aim of this Final Project is to advocate the value of creativity as a main competence in the Primary Education. Creativity is one of the most important skills for the development and improvement of humanity. Thanks to it, human beings have been gradually creating and transforming the environment according to human necessities, getting undeniable human, social and economic improvements. Furthermore, numerous researches which have been conducted about the topic show that this ability can be developed, leaving aside the innate conception that we first had about the ability.

A theoretical revision about the main elements which define creativity is presented in chapter one, taking into account some definitions made by recognized authors in this field. In addition, the research explains some reasons for which this skill is not represented at schools as it might be, and the requirements for its education. Secondly, creativity is analyzed inside Arts Education in Primary Education, and its necessity in this area is defended as the only way of having free students and not restricted or limited minds. Finally, with the aim of improving creativity, Drama is suggested as a didactic proposal for Arts education. The effectiveness of Drama for this purpose is argued as well as the importance of distinguishing it from theatre. Besides, some techniques and keys are given to improve creativity with the use of Drama methodologies.

Key words: creativity – art – drama – education – artistic education.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO 1: Aproximación al concepto de creatividad en la escuela..... | 7 |
| 1.1. Concepto de creatividad | 7 |
| 1.2. Creatividad en los centros educativos | 10 |
| 1.3. Educar la creatividad | 13 |
| CAPÍTULO 2: La creatividad en el área artística de educación primaria..... | 19 |
| 2.1. El panorama actual de las artes en educación primaria | 19 |
| 2.2. El arte creativo..... | 22 |
| CAPÍTULO 3: El drama como propuesta didáctica para la creatividad | 33 |
| 3.1. Creatividad dramática..... | 33 |
| 3.2. Diferencias entre drama y teatro..... | 42 |
| 3.3. Creatividad colectiva | 46 |
| CONCLUSIÓN | 53 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 59 |

INTRODUCCIÓN

La creatividad es una de las habilidades más importantes para el desarrollo de la humanidad. Esta capacidad ha hecho posible que el hombre haya ido modificando el entorno más inmediato a lo largo de toda la historia, en función de las necesidades que ha ido considerando prioritarias. Ha permitido dar respuesta a los interrogantes que han ido manifestándose en las diferentes generaciones, provocando mejoras sociales, culturales y económicas de indudable valor.

De hecho, en la actualidad existe un creciente discurso en torno a la importancia de desarrollar la creatividad vinculada a los procesos de innovación y emprendimiento para alcanzar un desarrollo socio-económico sostenible. Hoy más que nunca nuestra sociedad parece necesitar personas creativas para generar nuevos escenarios y sobrevivir en un entorno de cambios profundos.

De este modo, la creatividad constituye una habilidad clave en la formación de los alumnos de educación primaria. No es una habilidad innata y por ello debe ser desarrollada como cualquier otra capacidad, estableciendo de forma explícita los objetivos y contenidos que queremos alcanzar. La mayoría de los expertos y educadores están de acuerdo en su importancia, pero son pocas las veces que este reto se materializa en propuestas didácticas.

Para su crecimiento es necesario que quede impregnada en todas las áreas formativas del currículo de educación primaria. Se puede y debe trabajar desde todos los ámbitos, a pesar de que desde algunas áreas se pueda hacer más por su desarrollo. En este trabajo fin de grado he considerado oportuno analizar la contribución del área de educación artística a la creatividad, y en concreto, me he centrado en las oportunidades didácticas que ofrece la técnica del drama para este desafío. Como veremos, el drama brinda al alumno la oportunidad de poner en marcha la capacidad creativa a través de diversas acciones.

La educación artística por lo general suele contemplarse como una asignatura menor en los planes de estudio de educación primaria. La creciente racionalización de la cultura ha hecho que la escuela priorice los saberes que están más ligados con la producción y las necesidades del mercado. Pero gracias a la experiencia que he tenido como alumno y como profesor de prácticas de esta área he podido comprobar el papel importante que cumple esta materia en el currículo. Además, durante mi formación

universitaria, tanto la profesora Ana Costa como la profesora Carmen Urpí, me han mostrado los beneficios que la música, las artes escénicas y las artes plásticas y visuales aportan al desarrollo integral del alumno. El desarrollo de la creatividad es una de las innumerables ventajas que ofrece este área al dar la oportunidad al alumno de imaginar, arriesgar y proponer en un entorno que respeta la libre expresión y la diversidad. Son muchas las actividades artísticas que se pueden proponer en esta dirección creativa.

Por otro lado, el uso del drama como método dentro del área artística, integra en él diferentes ámbitos tales como la plástica y la música, entre otros. Esto permite que la creatividad en este método se acreciente dando pie a innumerables oportunidades creadoras. Los beneficios educativos de esta técnica los descubrí gracias a los talleres de drama que realice en la asignatura de Educación Plástica y Audiovisual II, bajo la colaboración de la doctoranda Agata Muszynska¹. Gracias a esta experiencia pude conocer y poner en práctica diferentes técnicas de drama que hasta el momento desconocía.

Además, durante mi Practicum II de educación primaria en la Ikastola *Iñigo Aritza*, tuve la oportunidad de colaborar en la realización de un taller de drama y en la programación de un cuento motor. Las actividades, además de servir para que los alumnos afianzaran los conocimientos adquiridos en el área de conocimiento del medio, también sirvieron para que los alumnos trabajaran otras habilidades importantes como la que nos ocupa: la creatividad. En la programación didáctica de estas actividades se contemplaba como uno de los objetivos prioritarios era el desarrollo de esta capacidad. La experiencia fue muy gratificante y me sirvió para comprobar en la práctica los beneficios de esta técnica.

Por lo tanto, la necesidad de una escuela creativa, mi admiración por las artes, el valor pedagógico del drama y mi experiencia pre-profesional han sido puntos esenciales para mí a la hora de elegir este tema para el trabajo fin de grado de Maestro en Educación Primaria. Considero que estamos en un momento en el que los alumnos deben estar preparados para enfrentarse a situaciones muy diversas y saber creativamente qué hacer en cada situación. Hay que dejar a un lado la visión del alumno pasivo y receptor que tiene como único objetivo la memorización de conocimientos acabados y definitivos. Para ello, desde esta nueva perspectiva, el área artística puede

¹ Durante el trabajo me baso en los contenidos y métodos de Agata Muszynska del año 2013-2014 y que están pendientes de publicación.

jugar un papel importante y desde el drama se pueden crear estos escenarios que propician la aparición de esta capacidad.

Junto a esto, la elección del tema también ha venido motivada por la experiencia vivida en la Universidad de Navarra con el Proyecto Integrado de Educación Artística en las asignaturas de Educación Musical y Educación Plástica y Audiovisual. Como bien indica el nombre del proyecto, fue de carácter interdisciplinar, integrando las aportaciones de las diferentes artes, para que finalmente pudiéramos materializar el trabajo en la representación escénica de una ópera adaptada para un público infantil. Nosotros, como protagonistas del proceso, tuvimos que crear todos los elementos necesarios para la representación. Para ello, tuvimos que plantear ideas que fueran originales y que dieran respuesta al reto. Además, las respuestas posibles podían ser muy diferentes y variadas puesto que no había una única solución, dando paso al pensamiento divergente. Para ello, trabajamos de forma colaborativa y desde una metodología activa, resolviendo los problemas que se iban planteando en la elaboración de la ópera. El trabajo realizado en este proyecto me ha servido de inspiración a la hora de proponer el drama como una propuesta clave para la mejora de la creatividad en la educación primaria.

Estos han sido los principales motivos que me han movido a elegir este tema para la realización del trabajo. Como futuro profesional de la educación, me interesa conocer más a fondo una de las habilidades más importantes a desarrollar en el alumnado de educación primaria, para así conocer la metodología y el planteamiento didáctico a tener en cuenta para su mejora, a fin de desarrollar una práctica docente más eficaz y adecuada.

La importancia del tema se pone de manifiesto si se tiene en cuenta que, como veremos, este propósito pocas veces logra concreciones en las planificaciones docentes, a pesar de que haya consenso a la hora de reconocer su importancia. Todo esto pone de manifiesto que faltan medios, conocimientos y propuestas didácticas para hacer frente a este reto. Por ello, en este trabajo propongo una posible forma de trabajar esta competencia tan valiosa.

Para su estudio he recurrido a algunas de las obras y autores relevantes en este ámbito, recogidas en la mayoría de los artículos y libros manejados. He revisado libros, artículos, revistas, tesis doctorales y páginas webs de referencia. Las fuentes consultadas

me han permitido analizar el tema desde diferentes puntos de vista y conocer las aportaciones que cada uno de los autores plantean para este desafío.

El trabajo que a continuación presento consta de tres capítulos. En el primero de ellos, se expone una aproximación al concepto de creatividad, indagando en las definiciones que se han propuesto en torno a ella e indicando los principales rasgos que la caracterizan. También se estudia su presencia en el sistema educativo y se analizan las principales medidas a tener en cuenta para su educación.

En el segundo capítulo, se analiza la situación de la creatividad en la materia de Educación Artística para la etapa primaria. Para ello, se da a conocer el panorama actual de las artes en esta etapa educativa que va de los seis a los doce años, teniendo en cuenta las leyes educativas vigentes. Asimismo, se muestra la relación existente entre la educación artística y la creatividad proponiendo una concepción de educación artística que tenga en cuenta la propia iniciativa y libertad del alumno, para así propiciar el acto creador de los niños y las niñas en estas edades.

En el tercer y último capítulo, se propone el drama como propuesta didáctica en el área de educación artística para el desafío de educar para la creatividad en la educación primaria. Para ello, se razonan los motivos por los que el drama es una técnica adecuada para este propósito, señalando su carácter integrador con otras áreas. Además, se destaca la necesidad de distinguir la técnica del drama con la del teatro, a favor de los talleres de drama debido a sus características y peculiaridades de cara al desarrollo de la creatividad. Para terminar, se señala la importancia de que en estos talleres los alumnos sean los verdaderos protagonistas y autores del drama, dándoles la oportunidad de ser agentes activos en la elaboración de la obra.

El presente trabajo ha sido desarrollado con el objetivo de abordar el reto de la creatividad en la educación, debido a que como veremos, falta camino por recorrer y son pocas las propuestas didácticas que se plantean. La finalidad que me propongo con este trabajo de investigación es doble. Por un lado, enriquecerme más como persona y profesional del ámbito educativo. Por otro lado, intentar ofrecer a los docentes de educación primaria y a los interesados en el tema, una aportación al conocimiento sobre la creatividad y la manera de potenciarla desde la educación artística, y más concretamente, desde el drama.

Me interesa, como futuro profesional de la educación, examinar y conocer la forma en la que en un futuro podría estimular y potenciar esta habilidad en mis alumnos, competencia indispensable teniendo en cuenta el mundo en el que vivimos. Por ello, mi principal objetivo ha sido analizar la situación actual de esta capacidad en el sistema educativo y conocer las posibles respuestas educativas que se proponen para su mejora, centrándome en la técnica del drama como posible propuesta didáctica.

Por lo tanto, con este trabajo pretendo conocer y saber cómo desarrollar una de las competencias que cumple una función vital para el desarrollo de la humanidad, y es una de las principales metas que se plantea la UNESCO para los próximos años. Con este trabajo quiero contribuir al desarrollo de un modelo educativo en el que no solo se valore al alumno por lo que pueda memorizar o conocer, sino que también por lo que pueda aportar y crear. En este sentido, me parece adecuada la afirmación que utiliza Naval (2008) al afirmar que la educación es la iniciación que mueve al crecimiento, entendiendo por iniciación el conjunto de saberes recibidos por nuestra cultura y sociedad, y por crecimiento la capacidad de cada uno para ir más allá de lo recibido y dar la propia aportación personal. Por una parte, se ha de llevar a las nuevas generaciones todo el acervo cultural acumulado, y por otra parte, se las debe preparar para que superen lo actual hacia logros más altos, para que mantengan el progreso en el que estamos inmersos. Con el objetivo de defender y argumentar esta tesis, a continuación expongo mi trabajo fin de grado de educación primaria, para cuya realización he contado con la dirección y ayuda de la profesora Carmen Urpí.

CAPÍTULO 1: Aproximación al concepto de creatividad en la escuela

1. 1. Concepto de creatividad

El termino creatividad proviene del latín *creare*, y se introdujo por primera vez en el Diccionario de la Real Academia Española en 1984 con el significado de percibir, idear, expresar y convertir en realidad algo nuevo y valioso. Más tarde, se añadieron nuevos significados como engendrar, producir o crear (Real Académica Española, 2010 citado en Iglesias y Rodicio, 2013).

Actualmente podemos decir que la creatividad se vincula con términos como la originalidad y la innovación, y cada vez más se habla de la importancia que está adquiriendo en este momento; sobre todo, teniendo en cuenta el periodo de crisis económica que estamos viviendo. Es de todos sabido que el fomento y el desarrollo creativo tiene repercusiones humanas, sociales y económicas de indudable valor. De hecho, este reconocimiento del valor de esta capacidad se ve reflejado en las grandes inversiones que muchas empresas han destinado a la creación de departamentos de innovación para crear nuevas ideas creativas y así aumentar los beneficios (Ulmann, 1972).

A lo largo de la historia el hombre ha ido creando y transformando el entorno en función de las necesidades: los primeros utensilios de caza, en el comienzo de la civilización; la rueda, para facilitar el transporte y la movilidad; las carreteras pavimentadas, que comunicaban el Imperio Romano; el teléfono, el avión, el DVD y un interminable etcétera de creaciones que ponen de manifiesto que el hombre es un ser creador (Ruiz, 2004).

Como explican Torre y Violant (2006), la creatividad es un bien social, y por ello educar en la creatividad es construir el futuro, ya que incursionar nuevos productos a un contexto afecta a la manera de interacción de los individuos y a la calidad de vida. Un pueblo sin creatividad es como un grupo atrapado en el inmovilismo, estando llamado a la esclavitud y al sometimiento.

Reflexionando al respecto, resulta sorprendente preguntarse por qué hemos esperado a la segunda mitad del siglo XX para iniciar a estudiar esta capacidad reformadora, ignorada hasta entonces, dotándola de entidad bajo el nombre de creatividad (Ruiz, 2004).

Como bien indica Cabezas (1993) son tres los aspectos que han contribuido a que la creatividad haya estado relegada durante este tiempo. En primer lugar, podríamos destacar que la psicología hasta hace pocas décadas ha estado exclusivamente dedicada al estudio de los cambios conductuales. A este aspecto tenemos que añadir el hecho de que la creatividad ha estado concebida de forma mística. Muchos han sido los que han escrito sobre esta capacidad como mágico o inexplicable, lo cual dificultaba una iniciativa para su estudio riguroso. Para terminar, la tercera cuestión implicada en este olvido ha sido las propias condiciones socio-históricas. En un momento en el que no hay necesidad de innovación, de cambio, y por lo tanto, de creación, no hay necesidad de dedicarse y ocuparse al estudio de la creatividad.

Otra prueba de esta marginación la encontramos en el estudio realizado por Sternberg (1999) en el que analizó el número de referencias en el Journal Psychological Abstracts desde 1975 a 1994 respecto a los términos creatividad y pensamiento divergente, y los resultados mostraron que solo un 0,5% de los artículos los tenían en cuenta (Sternberg, 1999 citado en Sanz de Acedo y Sanz de Acedo, 2007).

El interés por esta capacidad es difícil de precisar, pero un momento clave se produjo en 1950 con el discurso *Creativity* pronunciado por Guilford ante la Asociación Americana de Psicología. Puede decirse que en esta conferencia Guilford redescubre el término, y a partir de este momento se empiezan a multiplicar los estudios científicos sobre este tema. El incremento de investigaciones pondrá de manifiesto la difícil tarea de definir el constructo (Ulmann, 1972).

Autores como Poincaré y Wallas se refirieron al proceso creativo haciendo referencia a las etapas de preparación, incubación, inspiración y verificación. Por otra parte, Gardner utiliza para la creatividad el mismo modelo utilizado para las inteligencias múltiples, y establece que existen tantos tipos de creatividad como tipos diferentes de inteligencia (Iglesias y Rodicio, 2013).

Al igual que sucede con otros conceptos básicos, se pueden encontrar tantas definiciones como autores se han aproximado a investigar. El número de definiciones que se han dado es muy elevado. Parece tratarse de un problema similar al que ya existió con el concepto de inteligencia. Durante muchos años se había intentado formular una única definición sobre el concepto de inteligencia, incluso realizando dos simposios mundiales, en 1921 y 1926 que, en definitiva, sólo sirvieron para comprobar la imposibilidad de realizar una definición universal. Con la creatividad está sucediendo

lo mismo. Probablemente nos imposibilita la definición conceptual la enorme complejidad del concepto (Navarro, 2008; Matussek y Villanueva, 1977).

A pesar de todo, existe cierto acuerdo en considerarla como un constructo multidimensional, en la que interaccionan múltiples dimensiones. Es por tanto necesario romper con la idea de que la creatividad es un rasgo simple e interior del sujeto (Alonso, 2000). En este sentido, Torre (2003) señala que dentro de este constructo multidimensional podemos diferenciar cuatro dimensiones básicas:

- La *persona*, en cuanto a sus características diferenciales como creativo.
- El *proceso* por el cual se obtienen resultados creativos.
- El *ambiente* o *medio* que hace posible las conductas creativas.
- El *producto* creativo, si lo realizado tiene atributos de novedad, valor y originalidad.

De los cuatro aspectos señalados fue el sujeto el más estudiado, llegando a formularse una sólida teoría diferencial de la personalidad, que permita comparar las diferencias entre los sujetos considerados creativos con respecto al resto de la población (Navarro, 2008).

Por otro lado, desde un punto de vista filosófico, debemos de afirmar que los actos creativos exigen como condición necesaria el concepto de libertad. Solo el hombre libre crea, proyectando su mundo interior sobre el medio. Se aprecia y alaba la libertad como condición que posibilita esta actividad creadora. Por ello, no podemos aplicar el concepto de creatividad, en sentido propio, a las máquinas, computadoras, ni a la robótica. Ellas pueden superar al hombre en la rapidez del cálculo, en la solución de problemas, en la multiplicidad de combinaciones y hasta en la realización de productos llamativos y estéticos en pintura, música, literatura, etc. Pero la creatividad no está tanto en lo original cuanto en lo personal, y supone una expresión personal de cada individuo (Torre, 2003).

La libertad es condición necesaria pero no suficiente para el proceso creador, al igual que toda habilidad, se debe de practicar y ejercitar. Un error muy común es el de considerar a la creatividad como una capacidad innata. Está demostrado que la creatividad se puede entrenar y enseñar. Así pues, como veremos, la escuela puede favorecerla y depende de los maestros en gran medida que los niños se conviertan en

adultos creativos. El pintor Español Pablo Picasso explicaba muy bien este error cuando decía que la inspiración debía encontrarle trabajando (Huidobro, 2002).

En esta misma línea, también se especula mucho sobre la relación entre la inteligencia y la creatividad; algunos investigadores piensan que esta última no es sino un aspecto de la inteligencia, pero la mayor parte de los test del coeficiente intelectual no incluyen medidas de creatividad y la gran mayoría de los autores afirman que la inteligencia y la creatividad son cosas diferentes. A pesar de todo, un supuesto asumido por todos los científicos es que ambos conceptos están relacionados de algún modo y que se requiere cierto nivel intelectual para que se produzca el acto creador (Schnarch, 2008; Sanz de Acedo y Sanz de Acedo, 2007; Alonso, 2000).

Como puede verse, el concepto de creatividad es un término complejo que da lugar a diferentes concepciones en función de los autores que lo analicen. Dependiendo de los estudios consultados se pueden encontrar significados distintos. Algunos de los índices más utilizados para su identificación son los siguientes: originalidad, elaboración, fluidez, sensibilidad para los problemas, análisis, síntesis y comunicación (Marín, 1980).

Las investigaciones revisadas durante este trabajo coinciden a la hora de señalar que es posible e importante estimular la creatividad en la sociedad. Como se ha indicado, la creatividad es un proceso social que busca de manera innovadora responder a los problemas que se presentan en determinados contextos, y es que estimular el pensamiento creativo puede contribuir a la solución de los problemas que vive la sociedad. De esta manera, los contextos educativos se constituyen como escenarios prioritarios para el desarrollo de esta potencia.

1.2. Creatividad en los centros educativos

El desarrollo y fomento de la creatividad ha sido asumido como objetivo educativo de primer orden, hasta tal grado que este compromiso queda explicitado en la mayoría de los decretos y disposiciones que gobiernan el rumbo de los sistemas educativos de los principales países del mundo (Menchen, Dadamia y Martínez, 1984).

Este marco social generado por el progreso tecnológico y social ha establecido nuevas e importantes necesidades educativas, entre ellas el desarrollo de la capacidad creativa, que vienen a transformar radicalmente el papel del educador (Alezones, 2013). Parece que hay un común consentimiento en la mayoría de las sociedades, que los

centros educativos deben dejar de ser el custodio de la estabilidad para transformarse en promotores del cambio social, del desarrollo cultural y del progreso tecnológico. En este contexto la escuela ha comenzado a desplazar su función meramente transmisora (Marín, 1980).

La creatividad encuentra pocos detractores en los sistemas educativos, difícilmente encontraremos investigadores o docentes que sostengan que ésta no es uno de los propósitos de la educación. Sin embargo, muchas veces aparece sólo como un objetivo general que pocas veces logra concreciones en las planificaciones docentes y en las actividades pedagógicas diarias. Tal vez esta situación se deba a la dificultad que supone proponer la creatividad como propósito educativo, entre otras cosas, por la poca claridad existente acerca del término, como hemos podido comprobar en el apartado anterior y por los desacuerdos respecto de los modos más apropiados de promoción de los procesos creativos (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009; Agirre, 2005; Vieites, 2012). Según Torrance (1977:30), ``esta falta de interés se refleja dramáticamente en los enunciados de los objetivos de maestros en todos los niveles educativos, en los tipos de actividades y ejercicios iniciados por ellos, en el tipo de tests y otros procedimientos de evaluación de las escuelas y en los métodos que se utilizan en las escuelas para identificar talento en todos los niveles´´.

Desde la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma educativa (Ley Nº 187, 1970) podemos encontrar declaraciones a favor de la creatividad. En concreto, el artículo 18-1, referido a la educación primaria dice: ``los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad´´. Pero a pesar de que esta predisposición a trabajar en favor de la creatividad se haya establecido desde hace años, todavía las escuelas de hoy en día son incapaces de reaccionar efectivamente al desafío que ésta representa.

De esta forma, las relaciones entre creatividad y educación podríamos caracterizarlas, al menos, de conflictivas. Numerosos investigadores de los procesos creativos han indicado la escasa contribución de la educación en el despliegue de la creatividad de niños, adolescentes y adultos (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009).

Según Navarro (2008) hay estudios que demuestran que determinadas experiencias y climas educativos son capaces de ahogar las capacidades creativas de los estudiantes. Estilos como el ejecutivo, en los que los alumnos deben hacer exactamente

lo que se les pide hacer, y problemas convergentes y conservadores, hacen que la orientación a lo nuevo, al cambio y al estilo progresivo sea soslayado.

Durante mucho tiempo, el docente tenía la misión de enseñar y el alumno de aprender, siendo educar, transmitir y depositar en el alumno conocimientos y experiencias del profesor. No interesaba averiguar qué podía hacer el estudiante con esos datos y mucho menos colocarlo en una situación para que los utilizara o buscara soluciones nuevas. En resumen, la docencia se caracterizó por estar centrada en el profesor, en la que el alumno desempeña un papel pasivo, de mero receptor, que escribe y memoriza lo dicho por éste. De esta forma, se le daba más importancia a saber cosas que a saber hacer cosas (Schnarch, 2008).

Estos planteamientos todavía siguen vigentes en algunos de los centros educativos. Esto hace que la creatividad sufra los embates de la duda y se sacrifique ante la tendencia escolástica, memorística y de repetición que acosa todavía la educación en algunas regiones del mundo. Pero, lo decisivo es preparar a los alumnos para resolver los nuevos problemas imprevistos, a responder ágil a las situaciones variadas, a adaptarse a los momentos insospechados, a tomar decisiones responsables, y en definitiva, a dar soluciones creativas (Marín, 1980).

En el próximo apartado del trabajo analizaremos con detalle cada uno de estos factores que han demostrado frenar la creatividad, para posteriormente pasar a describir el clima educativo óptimo para su mejora. Si como educadores queremos desarrollar esta capacidad debemos de prestar atención a la metodología y al proceso de enseñanza-aprendizaje más adecuado.

El educador inglés Ken Robinson, experto en asuntos relacionados con la creatividad y la calidad e innovación de la enseñanza, reclama la necesidad de que en nuestra sociedad existan entornos donde cada uno pueda encontrar la inspiración necesaria para desarrollar su creatividad. En una conferencia señalaba que las escuelas matan la creatividad, además de mostrar datos tan preocupantes como que a los 5 años el 90% de los niños son creativos y a los 7 solamente el 10%. Este autor critica el actual modelo educativo y hace hincapié en la necesidad de que los niños arriesguen, improvisen y no tengan miedo a equivocarse (TED, 2007).

En un estudio que Csikszentmihalyi y Tosuas (1998) realizaron sobre la creatividad, llama la atención que los entrevistados, todas personas altamente creativas,

no nombran a la escuela como un ámbito de aprendizaje que les haya influenciado positivamente en ellos de cara al desarrollo creativo.

Otras investigaciones señalan que el problema de la subvaloración de la creatividad en las escuelas se acrecienta con la naturaleza de las pruebas estandarizadas y las metodologías de evaluación predominantes (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009). Así pues, Alonso (2000:19) afirma que `` las estructuras sociales e institucionales están basadas en la conservación más que en el descubrimiento´´.

Alonso (2000) afirma que la creatividad es una capacidad a la que todo el mundo aplaude y nadie se atreve a luchar contra ella ni a despreciarla. Se asemeja a valores con tanta importancia como son la sociabilidad, el razonamiento y la capacidad crítica. Por ello, es fundamental que quede plasmada tanto en las normas legales como en las programaciones didácticas. No debe convertirse en una palabra de relleno, sino que ha de incorporarse en los objetivos de todas las materias educativas.

En este sentido, también resultan esclarecedoras las deducciones de Huidobro (2002), en las que afirma que la creatividad ha estado mucho tiempo dominada por el enfoque del rasgo con el objetivo de reconocer las diferencias de personalidad entre las personas creativas y no creativas. Esto ha provocado que se haya prestado una atención excesiva en la persona creativa, desatendiendo las situaciones creativas, es decir, las circunstancias que promueven la creatividad. De esta forma, se ha descuidado la importancia del aprendizaje y del ambiente social como elementos fundamentales para el desarrollo de la creatividad.

Desde esta premisa, si se quiere educar esta habilidad, debemos de buscar un estilo de enseñanza que favorezca la autonomía, el ambiente democrático y que permita al niño expresarse de forma libre. Se debe tener en cuenta la individualidad de cada persona considerando sus potencialidades e intereses. En el próximo apartado se analizara este estilo de enseñanza que ha demostrado ser adecuado para esta competencia. Un estilo, que como veremos, se basa en los principios de autonomía, participación e iniciativa.

1.3. Educar la creatividad

Si como hemos podido comprobar dificultad tenía definir el constructo de creatividad, mayor dificultad, si cabe, tiene el reto de mejorarla. Para hacer frente a este

desafío partimos de la conclusión a la que llegan todos los autores de mi revisión bibliográfica y que anteriormente hemos afirmado: la creatividad puede ser mejorada.

La creatividad se puede aprender, desarrollar y aplicar, y no hay otro modo de desarrollarla, que no sea practicándola. Por ello, a este respecto se han publicado muchos artículos y libros con actividades y ejercicios diferentes. Algunas de las técnicas más conocidas son el brainstorming, la lista de atributos, el role playing, las ideas delphi, el check list, los mapas perceptuales, y las analogías (Menchen, Dadamia y Martínez, 1984).

Si queremos intervenir en la mejora de la creatividad, debemos estar muy pendientes del grupo de factores que han demostrado frenar o dificultar la actividad creativa. Algunos enemigos de la creatividad son: la normatividad excesiva, la rigidez, el conformismo, el autoritarismo, la rutina, la inmediatez, el excesivo control y los bloqueos emocionales (Cuadros, Valencia y Valencia, 2012).

Torre y Violant (2006:203) también hacen referencia a estos factores que frenan el progreso de la creatividad: ``estos asesinos de la creatividad pudieran ser los siguientes a nivel personal: estar sujetos a dogmas que otros le imponen, ser esclavos de formulas paralizadas en el tiempo, rutinarios, poseer estereotipos y prejuicios eternamente invariables, carencia de imaginación e ideales, poseer una estrecha experiencia que constituye el limite forzoso de su mente, entre otros. Mientras que a nivel social son los siguientes: se estimula la creatividad en los resultados pero no en el proceso, no se cuidan los mejores recursos y en ocasiones se llena de trabajo administrativo, se convierten en amenazantes aquellas ideas o personas que desafían los paradigmas que se han convertido en grandes dinosaurios, entre otras``.

Por el contrario, algunos de los condicionantes que son indispensables para propiciar una atmósfera creativa son: el fomento del humor, el fomento de lo cooperativo, el encuentro combinatorio, la comunicación, el respeto de los diferentes puntos de vista y la participación (Torre y Violant, 2006). Los estudios existentes sobre el tema han subrayado la idea de que la libertad de presión externa o de controles excesivos y un ambiente cálido que reciba y apoye sin rechazo y con valoración positiva los productos del sujeto, han de considerarse, al menos, como situaciones que colaboran de manera muy efectiva en el desarrollo de la creatividad (Alonso, 200).

De la misma forma, una enseñanza excesivamente rígida, disciplinar y memorística no resulta adecuada para la mejora de la creatividad. Esto ha provocado que diferentes autores e investigadores aboguen por una educación en la que el educador no enseña sino que guía el aprendizaje. No da conocimientos sino que señala hábilmente el camino para descubrirlos, construirlos y conquistarlos. De esta forma, el docente se convierte en facilitador provocando el clima, el espacio, el ambiente y el estímulo necesario (Schnarch, 2008).

Programas centrados en contenidos conceptuales acabados no ofrecen demasiadas posibilidades para que los alumnos desplieguen sus potencialidades creadoras. Si nos interesa promover pensamientos y desempeños creativos, los contenidos deben ser actualizadores, diversos y pertinentes. Es favorable que las tareas de aprendizaje se orienten hacia la búsqueda de problemas y soluciones desde diferentes perspectivas y procedimientos. Además, es relevante que en los contextos educativos se proporcionen oportunidades de elección de temáticas, tareas y modos de tratarlas, es decir, se promueva la autonomía, ofreciendo espacios para iniciar y dirigir los aprendizajes (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009).

Para consolidar el concepto de educación y ambiente en el proceso de aprendizaje creativo, es necesario comprender al individuo como protagonista y constructor de los procesos de formación y aprendizaje, y el papel del educador como dinamizador, facilitador, acompañante y gestor de ambientes enriquecidos que construyan y provoquen el acto creativo (Torre y Violant, 2006).

El enfoque del carácter activo de la psiquis del ser humano permite comprender el aprendizaje como un proceso verdaderamente activo del alumno. El alumno no interviene como un organismo que reacciona pasivamente al estímulo, sino que va al encuentro del objeto de la acción, investigándolo tanto a él como a las condiciones en las que está dado (Klimenko, 2009a).

Según Klimenko (2009b), la flexibilidad, la aceptación, el respeto, la participación, la libre exploración, la cooperación, la retroalimentación positiva y la presencia de tareas donde el estudiante pueda explorar, indagar y crear son aspectos importantes a tener en cuenta para la organización de atmósferas creativas.

En la propuesta de Sternberg y Lubart, referida al marco escolar, se establecen algunas sugerencias para favorecer la mejora de la creatividad en el aula (Sternberg y Lumbar, 1997 citado en Navarro, 2008):

- Devaluar las notas, que únicamente tienen en cuenta la motivación extrínseca.
- Que la creatividad quede explícita en los contenidos curriculares de las materias.
- Reconocer y recompensar el trabajo creativo.
- Animar a los alumnos a que presenten sus trabajos en exposiciones o concursos.
- Utilizar diferentes técnicas de motivación.

Además, una buena forma de potenciar la creatividad en edades tempranas es a partir del juego, ya que éste les concede la libertad para crear y recrear, a partir de la imaginación, la fantasía, el pensamiento y la acción. El juego puede manifestarse de diferentes formas, pero éste adquiere mayor valor cuando se da de manera social (Cuadros, Valencia y Valencia, 2012).

De hecho, Reyes (2012) afirma que es la etapa preescolar donde se puede estimular con mayor intensidad la creatividad de los niños y niñas, enfrentándolos a situaciones nuevas y variadas formas de responder a las circunstancias presentes, lo que les permitirá una actitud cada vez más creativa en su relación con el medio social en que se desenvuelven. A pesar de todo, como bien señala Klimenko (2009a) es indiscutible que la atención al asunto de la creatividad debe transversalizar todos los niveles de la educación, desde el preescolar hasta la universidad, siendo todas las etapas evolutivas importantes y contribuyentes al fomento de esta.

En este sentido, cabe destacar a Torre (2003), que sugiere una lista de posibles metodologías y estrategias de enseñanza para trabajar la creatividad:

- Métodos indirectos
- Estrategias observacionales
- La interrogación
- La solución de problemas
- Metodología heurística
- El aprendizaje por descubrimiento

- El método de proyectos
- La poesía didáctica
- La indagación o investigación como método de enseñanza
- Análisis de los errores

Sin embargo, como bien indica este mismo autor, el problema de la creatividad va más allá y no basta con la aplicación de estas técnicas. Es necesario que la creatividad llegue a formar parte de la cultura del centro educativo y que se utilice de forma transversal en el currículo.

En esta misma línea, Sanz de Acedo y Sanz de Acedo (2007) afirman que la mera aplicación de programas no es suficiente, aunque aquellos ofrezcan buenas oportunidades para poner en práctica la creatividad. El deseo de desarrollar esta capacidad debe de ser el núcleo de la educación; por tanto, debe estar presente en todo lo que implica el proceso enseñanza/aprendizaje, en los contenidos y en las didácticas, esto es, en todos los momentos educativos.

Muchas veces la creatividad en la educación primaria se relega a determinadas asignaturas. Como veremos en el próximo capítulo, las áreas artísticas cumplen una función importante para esta mejora de la creatividad. Pero a pesar de todo, la creatividad no es un dominio único de los aprendizajes artísticos sino que puede expresarse en toda la variedad de aprendizajes. Ha de impregnar a docentes, discentes y currícula, desde la lengua a la matemática, desde las sociales a las naturales, porque el espíritu trasciende los contenidos específicos de conocimiento. Esto es lo que llama De la Torre polinizar la creatividad. Expandir su espíritu por todos los elementos y situaciones e incluso trasladarlo a la vida diaria (Torre y Violant, 2006; Calero, 2001; Torre, 2003).

Esta es una afirmación compartida por el propio Jean Piaget, el cual declara que la meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores (Schnarch, 2008).

La educación tiene un doble y fundamental objetivo: transmitir y renovar la cultura. Por una parte ha de llevar a las nuevas generaciones todo el acervo cultural acumulado por las anteriores, ha de colocarlas a la altura de los tiempos; y por otra parte, debe prepararlas para que den a nuestra civilización nuevos perfiles y superen lo

actual hacia logros más altos, para que mantengan y dilaten la corriente incontenible del progreso en la que estamos inmersos (Marín, 1980).

Más que de conocimientos acabados, definitivos, de hábitos y destrezas que se guardan en la memoria y de los que se echa mano en el momento oportuno, lo que está pidiendo la vida, lo que se nos exige cada día, son activas respuestas personales. Más que aplicar recetas para situaciones conocidas, se necesita la capacidad de definir con precisión los problemas y disponer de métodos múltiples para alumbrar un rico abanico de soluciones (Marín, 1980).

Si la escuela quiere forjar ese hombre resolutivo, configurador y seguro ante lo desconocido, debe de tener presente este objetivo de la creatividad en todas las materias curriculares. Para contribuir a este reto, he decidido analizar en el próximo capítulo la contribución de una de las áreas que ha demostrado ser más eficaces en el desarrollo de la creatividad. En concreto, me refiero a la importancia que tienen las artes en la educación primaria para este desafío. Sus contenidos, objetivos y criterios de evaluación hacen que esta materia, como veremos, ofrezca grandes oportunidades creativas.

CAPÍTULO 2: La creatividad en el área artística de educación primaria

2.1. El panorama actual de las artes en educación primaria

El área de Educación Artística en la etapa primaria está integrada por dos lenguajes: plástico y musical. Constituyen ámbitos artísticos específicos con características propias, sin embargo, dado que tienen aspectos comunes, quedan incluidos en una sola área para promover un enfoque globalizado que tenga en cuenta las estrechas conexiones entre ambos lenguajes. A esta área educativa le son estipuladas dos horas a la semana, y por lo general, la mayoría de los centros educativos asigna una hora lectiva a la semana para plástica y otra para música (Decreto foral N° 174, 2014).

En cuanto a los contenidos curriculares, esta área consta de 6 bloques de contenidos que se repiten en los tres ciclos de educación primaria, de los cuales 3 son específicos de plástica (educación audiovisual, expresión artística y dibujo geométrico) y otros 3 son específicos de música (danza y movimiento, interpretación y escucha) (Decreto foral N° 174, 2014).

La nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha establecido una medida que ha sido recibida de forma negativa por la mayoría de los teóricos del ámbito artístico, puesto que ha eliminado la obligatoriedad de cursar la educación artística en educación primaria. Según esto podría darse el caso de centros donde los alumnos no tengan ninguna hora de educación artística en esta etapa educativa. Tanto la educación plástica como la educación musical pasan a ser optativas y no obligatorias como lo eran hasta ahora (Ley Orgánica N° 295, 2013).

Elvira (2003: 9) afirma que ``si se entiende la educación como un proceso a través del cual el hombre llega a desarrollarse como persona, ningún aspecto, físico, mental, espiritual o artístico puede resultar ajeno a la educación. En este sentido, la enseñanza de la educación artística representa uno de los medios ideales donde el individuo puede desarrollar sus facultades creativas, su sensibilidad, su gusto y actitudes´´.

En esta misma línea, Touriñan (2006) señala que la educación artística es ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales, y

por ello debe ser tratada, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los alumnos a realizar su proyecto de vida.

A lo largo de la exploración bibliográfica que he realizado en torno al tema de la educación artística en la escuela, he encontrado innumerables trabajos: tesis, artículos, libros, revistas, tratados de educadores y teóricos en el campo del arte que dedican un buen espacio a la justificación del arte en la escuela. En este sentido, Palacios (2006: 1) afirma que ``la reiterada necesidad de justificar la presencia del arte en general en la escuela, nos habla de la gran fragilidad de las disciplinas artísticas no sólo en el mundo escolar, sino sobre todo en la sociedad``.

De este modo, debemos reconocer qué, aun habiendo avanzado mucho, esta educación sigue contemplándose como una asignatura menor en los planes de estudio de cualquier nivel educativo, que interesa muy poco todavía a la sociedad española. Todavía sigue estando presente una concepción muy tecnologicista de la educación, como preparación profesional, en la que sólo el dibujo (sobre todo técnico) obtiene un poco de reconocimiento (Agirre, 2005).

Esta falta de reconocimiento que padece esta área, contribuye en gran medida a que el arte se entienda como un adorno curricular y no como una verdadera aportación al desarrollo global del alumno. La situación actual, condicionada por el avance de la ciencia moderna y la creciente racionalización, ha hecho que la escuela potencie las parcelas técnicas y científicas, y que relegue a un segundo plano las áreas artísticas, por su escasa utilidad en el ámbito social (Martínez y Gutiérrez, 2002).

Materias básicas como lengua y matemáticas suelen tener prioridad a la hora de organizar los horarios escolares, y se dedican espacios de relleno a la educación artística, materias a las que los profesores prestan un valor escaso o nulo (Lancaster y Solana, 1991). Debemos tener en cuenta que la educación no solo debe formar personas capacitadas para desenvolverse en el sector productivo, sino que, debe formar personas para la vida tanto en el plano intelectual como emocional, es decir, en su crecimiento integral como persona (Mora y Osses, 2012).

Ha existido por mucho tiempo y hasta la actualidad una idea del ser humano centrada fundamentalmente en el pensamiento lógico-racional. Por lo que la educación se ha enfocado de manera prioritaria al desarrollo del conocimiento lingüístico y matemático, dejando de lado múltiples capacidades que conforman también la

inteligencia del ser humano, así como aspectos tan importantes como los relacionados con la afectividad. El arte, en este sentido, ocupa un papel de suma importancia, dado que tiene la capacidad de conectar y comprender los sentimientos, las emociones y los afectos (Palacios, 2006). Por este motivo, es necesario abrir las puertas de la escuela a aquellas parcelas educativas que respetan y fomentan, no sólo la vertiente racionalista del individuo, sino todos los campos que constituyen finalmente el conjunto de la personalidad (Martínez y Gutiérrez, 2002).

A este respecto, Lowenfeld y Lambert (1972) afirman que los productos de la actividad artística revelan muchas cosas y que una creación artística nos puede dar mucha información, ``cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético e incluso el desarrollo social del individuo´´.

En esta misma línea, Mateu (2006:90) señala que ``una educación que se plantee y proponga contemplar la persona en su globalidad debe incidir en estos aspectos expresivos y comunicativos que conforman la unidad indivisible del ser. Muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando los alumnos tienen la oportunidad de trabajar de una manera significativa en la creación de imágenes, sean visuales, coreográficas, musicales, literarias o poéticas, o la oportunidad de poder apreciarlas´´.

En este sentido, el arte juega un papel importante como materia en el curriculum escolar por razones como las siguientes (Martínez y Gutiérrez, 2002):

- Favorecer la proyección del pensamiento divergente.
- Proporcionar al sentimiento y a los afectos un medio por el cual puedan expresarse.
- Respetar la representación espontanea y libre del niño, y así permitir el desarrollo de la capacidad creativa.
- Facilitar la aprehensión estética y la cultura visual a partir de la valoración de las propias obras y ajenas.
- Encauzar los aspectos socio-culturales a través de las obras artísticas.
- Posibilitar la formación de conceptos perceptivos a través de las actividades sensoriales.

- Permitir al docente la oportunidad de tener un mayor conocimiento de los alumnos.

Eisner y Sanchez (2004) destacan sus efectos cognitivos, puesto que el trabajo artístico contribuye al desarrollo del pensamiento. Se suele creer que las artes tienen poco que ver con las formas complejas de pensamiento. Se consideran más concretas que abstractas, más emocionales que mentales; se tienen por prácticas que se hacen con las manos, y no con la cabeza; se afirma que son más imaginarias que prácticas o útiles, y que están más relacionadas con el juego que con el trabajo. Sin embargo, las artes plantean tareas que exigen unos modos complejos de pensamiento cognitivo.

Marín y Álvarez (2003) señalan la necesidad de brindar a las artes el lugar que le corresponde en el curriculum escolar y que al mismo tiempo el currículo de la educación artística para primaria debe de contemplar tres dimensiones fundamentales: la apreciativa (aprender a ver, saber o comprender), la productiva (aprender a hacer, representar o transformar) y la emocional (aprender a gozar y disfrutar de manera sensible).

Por lo tanto, la solución no estriba solamente en agregar al curriculum asignaturas artísticas, el problema tiene que ver fundamentalmente con el enfoque y la perspectiva de la educación que impera actualmente. De ahí que se hace necesario no sólo insistir en la ampliación de las opciones curriculares, sino que necesitamos abogar por una profunda transformación de la educación en general. El enfoque educativo vigente impide encontrar el sentido que el arte tiene en la base del desarrollo humano. Necesitamos por lo tanto, partir de una perspectiva que amplíe la visión de la educación, del conocimiento, del ser humano y de su papel en la sociedad contemporánea; que entienda al sujeto como una totalidad que integra inteligencia y sentimiento (Palacios, 2006).

2.2. El arte creativo

Son ideas bastante compartidas las de que la educación artística y la creatividad están mutuamente vinculadas de manera muy directa. Todos entendemos que en el ámbito de la educación artística se pone en juego la capacidad creativa de las personas, y que esa importante capacidad es una de las que la educación artística más contribuye a desarrollar, hasta tal punto que, en ocasiones, es el valor que más fácilmente se le reconoce a esta área educativa y que la señala como elemento diferenciador respecto a

otras (Krumm y Lemos, 2012; Merodio, Martín y Aranda, 2005; Hernández, Cardín, Jódar y Marín, 1991). En este sentido, Alonso (2000:230) afirma que ``no es posible imaginar las artes sin la creatividad: un arte sin creatividad sería puro oficio: simple técnica de escribir, construir, pintar, componer´´. De la misma manera, Lowenfeld y Lambert (1972:36) señalan que ``el desarrollo creador comienza tan pronto como el niño traza los primeros rasgos. Lo hace inventando sus propias formas y poniendo algo de sí mismo, de una manera que es únicamente suya´´.

En los últimos años la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) ha organizado dos conferencias mundiales sobre educación artística, la primera en Lisboa en 2006 y la segunda en Seúl en mayo de 2010. Uno de los términos más repetidos en los documentos de dichas conferencias es el relativo al desarrollo de la capacidad creativa (Marín, 2011). En este sentido, Urpí y Costa (2013) afirman que en las últimas conferencias mundiales sobre educación artística organizadas por la UNESCO, una de las tres ideas clave más trabajadas es la relativa al desarrollo de la capacidad creadora, junto a las ideas de Patrimonio y Sociedad.

Aunque, como ya he apuntado anteriormente, la creatividad no es patrimonio exclusivo de las artes, y también se hace extensible y útil para definir la labor que se realiza en otras parcelas de la actividad humana (Hernández, Sánchez y Acaso, 2003; Giráldez y Peñas, 1994; Marín y Álvarez, 2003; Emilce y Mariela, 2010). Si bien es cierto que la creatividad es parte fundamental de la práctica y la educación artística, no debe ser menos cierto que esta tarea, para realizarse correctamente, debería de impregnar cualquier área formativa de nuestro currículum (Agirre, 2005).

Son muchos los autores que subrayan la importancia vital de educar a los niños en el terreno artístico, y desde esta perspectiva diversas investigaciones se han planteado confirmar experimentalmente el valor de la educación artística como herramienta educativa primordial, no sólo para fomentar la creatividad, sino para potenciar igualmente otros ámbitos del desarrollo (Garaigordobil y Pérez, 2001).

Kalmar y Kalmar evaluaron los resultados del entrenamiento creativo con niños preescolares de 5-6 años de edad mediante un programa artístico que incluía actividades tales como la realización de marionetas y collages. Los resultados del estudio mostraron que los sujetos experimentales puntuaron significativamente mejor que los del grupo de

control en los indicadores de creatividad (Kalmar y Kalmar, 1987 citado en Garaigordobil y Pérez, 2001).

También, Pérez (2000) implementó un programa de arte con un grupo experimental de preescolares, valorando su creatividad pre y posttest, y observó que los sujetos experimentales mostraban puntuaciones superiores en creatividad que los de control.

En la investigación realizada por Krumm y Lemos (2012) los resultados indicaron que los niños que realizan actividades artísticas obtienen puntuaciones más elevadas en la creatividad. De manera, que el estudio demostró que los niños que realizan actividades como danzas, dibujos, música o teatro, tendrán más potencial para generar ideas originales e innovadoras.

Esta vinculación entre arte y creatividad puede encontrarse en las actividades cotidianas de la gente común, y no solo limitarse a las situaciones de aula. En este sentido, en una investigación realizada por Elisondo, Donolo y Rinaudo (2012) se comprobó que las personas que realizan habitualmente actividades de ocio activo artísticas (plástica, música, literatura, danzas, artesanías, teatro, drama, etc.) obtienen puntajes medios más elevados en creatividad respecto de quienes no realizan ninguna actividad. En concreto, los autores destacan los beneficios que tanto el teatro como el drama ofrecen a la creatividad. Como veremos en el próximo capítulo, el drama brinda grandes oportunidades creativas en la educación, siempre y cuando se respete la autonomía y participación de los alumnos.

Son muchas las investigaciones que han estudiado esta relación entre arte y creatividad. Pero, según Quintana (1993), la creatividad a menudo ha sido reivindicada en el arte de un modo desaforado, excéntrico, inapropiado y erróneo. Circulan sobre el tema, en efecto, conceptos equívocos e insuficientes. Bajo el nombre de creatividad artística suele pensarse en una espontaneidad original, en términos de intuición y misterio, de tal manera que es juzgada más auténtica cuanto más irracional es. Pero no es por ahí por donde discurre la creatividad. Para que haya un acto creativo la persona debe estar debidamente preparada. De modo que no hay creación sin almacenamiento previo de los elementos pertinentes; la creación no es un don gratuito, sino el resultado de un trabajo precedente. Con lo cual, si bien no es seguro que un individuo bien preparado sea creativo, sí es seguro que un individuo no preparado jamás podrá serlo.

De este modo, Quintana (1993), afirma que se puede y se debe hablar de una educación de la creatividad artística. El aprender y conocer nos permite ganar en libertad para luego actuar a nuestra manera y realizar actos creativos. Primero hay que aprender e imitar, antes que pretender crear arte. Al pretender que un escolar cree la belleza antes de contemplarla y sentirla, se trastorna su papel. En este sentido, el artista no nace, sino que se hace, y la creación artística es algo que puede y debe aprenderse.

Esta misma idea es compartida por Ros (2006). Esta autora afirma que es necesario ampliar la experiencia del niño si queremos brindarle una sólida base para su actividad creativa. Si el niño no conoce por una experiencia anterior elementos y conocimientos artísticos no podrá inventar o crear, ya que es la combinación de estos elementos lo que constituye algo nuevo y creador. Combinar lo antiguo con lo nuevo sienta las bases de la creación.

Agirre (2005) afirma que la mayor parte de los estudios e investigaciones establecen una distinción entre percepción y creación en el hecho artístico, como si fueran pares opuestos. Destaca que en función de los autores y artistas referentes en el ámbito artístico, se aprecia una clara decantación por una u otra dimensión. Por eso Agirre (2005) reclama la necesidad de restablecer el equilibrio y contemplar las dos dimensiones de la educación artística como complementarias y no excluibles. A este respecto son cada vez más las voces que se levantan contra la pretensión de disociar creación de percepción.

La educación artística ha de hacerse con un planteamiento que armonice la vertiente apreciativa y la vertiente productiva del arte, ya que ambas partes contribuyen igualmente a la estructuración adecuada del pensamiento y deben ser consideradas en el curriculum (Martínez y Gutiérrez, 2002). Como veremos, en los talleres de drama resulta fundamental trabajar ambas dimensiones. La contemplación de prácticas dramáticas permitirá al niño llevar a cabo el acto creador.

Torre y Violant (2006:394-395) resumen muy bien esta idea al destacar que ``todo acto expresivo se basa en un movimiento de doble dirección: del mundo exterior hacia la persona -impresión- y de la persona hacia el mundo exterior -expresión-. Sólo podemos expresarnos si nos dejamos impresionar por lo que nos rodea o interpela. Si no somos como sensibles placas receptoras que registramos mediante los sentidos y almacenamos las diversas sensaciones, muy poco podremos después expresar y comunicar'',

Eisner (2002) destaca que entre este proceso que va de la impresión a la expresión hay un aprendizaje interno, y ha este aprendizaje lo denomina con el nombre de *impression*. Afirma que el aprendizaje no se reduce a un puro automatismo de tipo condicionamiento operante (estimulo-respuesta), sino que para que realmente haya creatividad es necesario que en el interior de la persona haya un proceso de interiorización.

De este mismo modo, Umeres (2010) explica y desarrolla muy bien esta realidad, a través de citas como estas: ``la novedad se instala en el alma del artista después de contemplar lo que nunca antes había visto. El creador se alimentará siempre en un volver constante a esa visión. `` (Umeres, 2010: 97). ``Ella contiene potencialmente en germen todos los aspectos de la obra de arte [...]. La bibliografía del artista y la obra de arte se entrelazan mutuamente [...]. Cabría así hacer una lectura de facetas de la biografía del artista en su obra y a la inversa: la obra reflejaría lo vivido por el artista, de un modo implícito o explícito`` (Umeres, 2010: 98).

Este mismo autor articula la creación artística en tres fases: la remota, la próxima y el momento presente. Concretamente, la primera de estas etapas hace referencia a este proceso de contemplación en la que el autor se dota de información y conocimientos. Ese lapso biográfico se acumula y conforma un patrimonio del cual el artista va a nutrir su creación artística para las próximas fases. Destaca la importancia de este obrar (en latín *agerere* y en griego *praxis*) para luego hacer posible el hacer (en latín *facere* y en griego *poiesis*). Es un obrar que también lo denomina inmanente, que se queda en las facultades y en el sujeto mismo que las realiza, y que luego permitirá aumentar la calidad de las producciones (Umeres, 2010).

Otro debate muy común entre los representantes de la educación artística, y que afecta de forma directa al desarrollo de la creatividad, es el referente a la pertinencia de realizar actividades de copia, o sin embargo, permitir que el alumno lleve a cabo actividades artísticas de forma autónoma y libre. A este respecto podemos encontrar diferentes posturas, pero Agirre (2005) señala que la mayoría de los autores coinciden en la necesidad de permitir que los alumnos elaboren producciones autónomas para así favorecer el desarrollo creativo.

Hernández, Sánchez y Acaso (2003) destacan que el arte no puede basarse únicamente en actividades de imitación y copia. Este es un error muy común en las clases de educación artística que obstaculiza la capacidad creadora. Por ello, destacan la

necesidad de que las producciones infantiles se elaboren de una forma autónoma, es decir, que vayan precedidas de un proceso creador espontáneo, ya que la reproducción de formas previamente elaborados y mediatizadas por el adulto no ofrecen muchas oportunidades para que los niños establezcan sus propias relaciones con el medio ni para que organicen y articulen sus pensamientos, sentimientos y sensaciones.

Son varios los pedagogos que teorizan en esta dirección, pero sin duda los que más influencia ejercieron en este drástico cambio de orientación de la pedagogía artística fueron el austríaco Lowenfeld y el británico Read (Agirre, 2005; Eisner y Sanchez, 2004). Con la fase de renovación de la Escuela Nueva, la educación artística comienza a desechar la copia y la repetición de modelos como el principal quehacer del escolar, y a apreciar en los trabajos infantiles la originalidad y la expresión personal (Agirre, 2005).

En este sentido, Lowenfeld y Lambert (1972:68) afirman que la función de la educación artística debe orientarse a potenciar la creatividad, a través de la libre expresión y la atención de sus intereses: ``el arte puede considerarse un proceso continuo de desenvolvimiento de la capacidad creadora, puesto que todo niño trabaja para producir nuevas formas con una organización única''. Según Marín y Álvarez (2003: 31) Lowenfeld fue el autor más importantes a la hora de defender la capacidad creativa en la educación artística, ``nunca, en ninguna disciplina escolar, se había enunciado de forma tan clara y contundente una defensa tan rotunda de la propia capacidad creativa como objetivo central del aprendizaje de la actividad escolar''.

Así pues, Lowenfeld y Lambert (1972) opinan que los libros para colorear son perjudiciales para la expresión creadora del niño. Estos libros tienen bosquejos de ciertas formas, como, por ejemplo, una vaca, un perro, o un paisaje completo que el niño debe colorear. La dependencia del niño con respecto a los bosquejos que otro ha trazado, hace que se sienta mucho menos seguro de sus propios medios de expresión.

En un experimento dirigido por Russell y Waugaman, el 63% por ciento de los niños que habían trabajado con libros para colorear había perdido su concepto propio original de lo que era un pájaro, y habían cambiado sus representaciones para asemejarlas a los estereotipos del libro (Russell y Waugaman, 1952 citado en Lowenfeld y Lambert Brittain, 1972).

Son actividades predirigidas que obligan a los niños a imitar e inhiben su propia expresión creadora. Estas actividades no estimulan ningún desarrollo creador, puesto que cualquier variación que introduzca el alumno no será sino una equivocación, y por consiguiente, sus impulsos creadores se ven frustrados (Lowenfeld y Lambert, 1972).

El uso de las láminas, ilustraciones o cualquier tipo de referencias visuales objetivas es importante y aconsejable utilizarlas para que los alumnos aumenten su memoria visual, se familiaricen y vayan generando un gusto perceptivo. Ver dibujos, pinturas, videos de calidad, y en definitiva, obras artísticamente valoradas, es muy beneficioso para los alumnos, siempre y cuando no se utilicen de forma negativa y coaccionen la iniciativa de los alumnos. De ahí la importancia que los profesores sepan elegir libros ilustrados con buena calidad artística y conozcan editoriales reconocidas en esta área. Pero en ningún caso deberán utilizarse tales referencias para forzar al niño a la imitación mecánica, ya que un uso indebido de imágenes estandarizadas tiende a unificar a la representación creativa (Hernández, Sánchez y Acaso, 2003).

Como afirman Lowenfeld y Lambert (1972: 37) ``la actividad artística no puede ser impuesta, sino que debe surgir de adentro. No siempre es un proceso fácil, pero el desarrollo de habilidades creadoras es esencial en nuestra sociedad, y el dibujo del niño refleja el desarrollo de su creatividad, tanto en el dibujo mismo, como en el proceso de realizar la forma artística´´.

En este sentido, autores como Read, Lowenfeld y Lambert dieron paso a una revolución en cuanto a la manera de entender la educación artística. Se pasó de considerar a los aprendices como alumnos cuyo trabajo consistía en la copia de láminas, a centrarse en el alumno como ser humano que busca el pleno desarrollo de su personalidad. Esta tendencia fue denominada con el nombre: autoexpresión creativa. En esta concepción el dibujo libre pasa a ser considerado como la actividad esencial de la educación artística y el desarrollo de la creatividad el principal objetivo (Marín y Álvarez, 2003; Calaf, 2003).

Si analizamos otras épocas comprobaremos que la creatividad no siempre ha estado ligada a la creación artística. En la época clásica no existían los términos crear o creador, y los artistas se limitaban a copiar o imitar la naturaleza. Es a partir del renacimiento y sobre todo del romanticismo cuando la palabra creatividad aparece unida a la de arte (Marín y Álvarez, 2003).

El arte se inició como imitación de la naturaleza. El artista realizaba una copia o una reproducción de las formas externas de las cosas. Ha esta forma de hacer arte los filósofos la denominaron *mímesis*. Pero a partir del siglo XVIII, siguiendo la idea clásica de Aristóteles, diferentes filósofos empiezan a hablar también de la importancia de la actividad creadora en el arte. De esta forma, el arte también empieza a ser considerado como expresión de la personalidad. Es la doble posibilidad que tiene el artista: reflejar el mundo que le rodea o, más bien, añadir algo al mundo, a partir de sí mismo. Lo primero supone una actitud un tanto pasiva, comparada con la segunda, que es esencialmente activa (Quintana, 1993; Romo, 1998).

Con esta nueva tendencia se empieza a valorar la importancia de la creatividad en el arte y cada vez son más los argumentos a favor de otras actividades capaces de desarrollar habilidades cognitivas divergentes. De hecho, a partir de la década de los sesenta la educación artística empieza a adquirir presencia en los sistemas educativos y cierto prestigio como disciplina, debido en gran parte a que en ella se vislumbran posibilidades para el desarrollo de la creatividad (Agirre, 2005).

Esta apuesta por la producción autónoma no supone anular la labor del maestro abandonando a los niños a una mal entendida autoexpresión. Al igual que en todas las áreas del curriculum, el docente debe ser el encargado de planificar la materia, de evaluar los resultados del proceso de enseñanza y, sobre todo, de crear las condiciones psicológicas y materiales necesarias para estimular el interés de su alumnado por la producción artística y por la apreciación estética (Hernández, Sánchez y Acaso, 2003).

Según Lancaster y Solana (1991: 18) ``existe en cada ser humano, sea cual fuera su edad, un impulso creativo, pues todos sentimos el deseo natural de usar nuestras manos y nuestros materiales como vehículos de la expresión artística. Si se les proporciona el tipo adecuado de oportunidades, incluso los niños preescolares se deleitarán expresándose con materiales artísticos''. Así mismo, Lowenfeld y Lambert (1972:123) afirman que ``especialmente cuando un niño da nombre a sus garabatos es cuando se pone en evidencia su originalidad y su capacidad creadora''.

El ambiente que conduce a la expresión artística, y que favorece la inventiva y la exploración no es el mismo que ayuda a memorizar las tablas de multiplicar. Un maestro que pretenda proteger la expresión individual en la clase, que quiera estimular la iniciativa y la espontaneidad, y que desee tener alumnos dispuestos a producir libremente, tendrá que aceptar y recompensar el comportamiento creador. La expresión

creadora es el polo opuesto de la memorización. En la clase de arte, donde es indispensable dar curso de la inventiva personal, a la expresión y a la independencia de pensamiento, es necesario establecer una atmósfera totalmente distinta (Lowenfeld y Lambert, 1972). En este sentido, Martínez y Gutierrez (2002) señalan que una metodología intervencionista ahoga cualquier posibilidad creativa y que, por ello, la materia artística debería entenderse como un camino no conductista que favorezca el pensamiento flexible y que respete las soluciones individuales.

Los niños creadores garabatean independientemente de las influencias exteriores. Muy rara vez hacen preguntas o miran el trabajo de sus compañeros. Pero también hay niños que constantemente hacen preguntas, interrogan sobre el uso de los materiales y la forma de hacer las cosas. También están los que se dejan influir fácilmente por el trabajo de los demás; así, si un niño comienza a realizar movimientos circulares, ellos lo imitan. Esos niños carecen de confianza en su propia capacidad creadora y son los que más necesitan ayuda en esa actividad. Son también víctimas fáciles de los libros para colorear. Por ello, en estos casos es especialmente necesario desarrollar en el niño la confianza en sí mismo y darle independencia y responsabilidad en su propio trabajo (Lowenfeld y Lambert, 1972).

Los niños que se han sentido inhibidos en su actividad creadora por reglas o fuerzas ajenas a ellos, pueden retraerse o limitarse a copiar o trazar rasgos mecánicamente. Pueden adoptar, rápidamente, los estilos de otros, pedir ayuda constantemente, o seguir los ejemplos del trabajo de sus compañeros. En algunos niños se produce cierta ansiedad cuando tienen que valerse de su propio juicio, pero el arte es un buen camino para lograr la liberación del pensamiento en esos niños (Lowenfeld y Lambert, 1972).

Cuando se habla del arte como imitación suele pensarse en la reproducción imitativa que hace de aquellas cosas; pero cabe hablar también de una imitación de la naturaleza en su acción de engendrar, lo cual es ya muy distinto, pues viene a concebir el arte como una actividad creadora. Desde esta última concepción, el arte es creación y no copia de la realidad, de modo que, cuando reproduce ésta, siempre deja una parte a la decisión del artista, y resulta más enriquecedora (Quintana, 1993).

Según Quintana (1993), ambos tipos de arte son necesarios para una adecuada educación artística. Pero destaca la necesidad de no caer en un único planteamiento y de promover ambos tipos de experiencias. Un error muy común de los actuales sistemas

educativos es la primacía que se da al arte como imitación o copia, olvidando la importancia que tiene la capacidad creadora de cada alumno. Por ello, es fundamental buscar un equilibrio entre ambos tipos de actividades.

Domingo y Domingo (2001) señalan que en el proceso creativo artístico-plástico intervienen las siguientes capacidades:

- Sentir: la realidad externa y la interna.
- Percibir: ser conscientes de lo que se siente
- Retener: retener la información para posteriormente poderlas reconocer y utilizarlas.
- Elaborar imágenes mentales: para poder transcribirlas de forma plástica.

Lowenfeld y Lambert (1972) distinguen dos tipos de creación artística: la visual y la háptica. La persona con mentalidad visual es la que se relaciona con el medio primariamente, a través de los ojos, y se siente como espectadora. La persona con tendencia háptica, por el contrario, se preocupa esencialmente por sus sensaciones corporales y sus experiencias subjetivas, que la afectan emocionalmente. Por lo tanto, las creaciones artísticas de los alumnos tienen sus orígenes en estas dos formas de relacionarse con el medio. Lo que perciben tanto de forma visual como corporal será el resultado de sus producciones. Hay alumnos que tienen más desarrollada esta expresión de tipo visual, y otros que por el contrario, se vinculan más fácilmente a través de las sensaciones corporales. Es importante ayudar a los alumnos a fomentar los dos tipos de creaciones proponiendo actividades en las que se pongan en juego ambos tipos de capacidades.

En el siguiente capítulo analizaremos las aportaciones didácticas que ofrece el drama como manifestación artística para el desarrollo de la creatividad en la educación primaria.

CAPÍTULO 3: El drama como propuesta didáctica para la creatividad

3.1. Creatividad dramática

Como ya he comentado en el anterior capítulo, el arte es una expresión altamente creadora, puesto que aporta elementos fundamentales en la comprensión y desarrollo del pensamiento creativo. El ámbito artístico está integrado por diferentes lenguajes, a pesar de que muchas veces haya una tendencia reduccionista de identificar el arte únicamente con los lenguajes plásticos y musicales. De esta forma, el área artística engloba otras manifestaciones, entre las que cabe destacar la dramatización (Cervera, 1984).

De hecho, el drama es entre las artes, un arte integral, lo que se ha considerado arte total puesto que en él confluyen diferentes ámbitos como son: la plástica, la música, la danza, la literatura, la lingüística y la corporal, entre otras (Cervera, 1984; Navarro, 2006-2007; Torre y Violant, 2006; Sierra, 1995).

Por ello, cuando se trata de la creatividad en arte dramático la multidimensionalidad y la complejidad se acrecientan ya que como he explicado, el drama, por su naturaleza, integra diferentes ámbitos y actúa de elemento de interrelación, lo cual hace que la creatividad tenga en ella un fomento y un desarrollo más global y completo (Cañas, 2009; Torre y Violant, 2006).

En un solo proceso confluyen no exclusivamente trabajos de ámbito dramático, sino que también se aportan manifestaciones de tipo plástico (en la construcción de decorados y en el vestuario), musical (búsqueda y utilización de melodías y efectos musicales y sonoros) y corporales (en los movimientos y gestos), entre otras manifestaciones, y todo esto bajo el prisma de la creatividad puesta al servicio de los alumnos (Cañas, 2009).

De esta forma, dramatización y creatividad son dos términos que en la literatura siempre aparecen relacionados. Llevar a cabo actividades dramáticas es poner a los participantes en situación de desplegar su potencialidad creativa. Existe un estado de consenso general en la idea de que el drama desarrolla las capacidades creativas (Motos, 2008).

Hay diferentes estudios e investigaciones que corroboran esta idea. Kariot (1970) demostró experimentalmente que determinadas habilidades puestas en marcha en

el drama son las mismas que se presentan cuando se aplican los tests de creatividad de Torrance: fluidez, originalidad, elaboración y flexibilidad (Kariot, 1970 citado en Motos 2008). Oberlé (1989) también comprobó experimentalmente a través de un estudio riguroso que las actividades dramáticas fomentan la creatividad (Oberlé, 1989 citado en Motos 2008). En el ámbito español, un estudio realizado por Domínguez, Díaz y Martínez (2014), con alumnos de educación primaria, demostró que las actividades de expresión corporal favorecen la capacidad creativa del alumnado.

Además de estos estudios, son muchos los autores de referencia sobre el arte dramático que destacan esta relación. Así, por ejemplo, Poveda (1973), doctora en pedagogía teatral, afirma que los talleres de drama son un buen sistema motivador y proporcionan un clima creativo excelente (Poveda, 1973 citado en Motos 2008). En esta misma línea, Díez (1980) sostiene que el drama escolar es la forma más completa de expresión creadora (Diez, 1980 citado en Motos 2008).

Muszynska (2012) afirma que el drama puede ser una solución creativa para la enseñanza de las lenguas extranjera. Destaca que estrategias dramáticas como la imagen congelada o el manto del experto pueden resultar beneficiosas para el proceso de adquisición del lenguaje.

La mayoría de las unidades didácticas y las programaciones de aula que son propuestas en drama incorporan el desarrollo de la creatividad como uno de los principales objetivos. Después de realizar una revisión bibliográfica en la red sobre diferentes unidades didácticas que llevan como tema el drama, he podido comprobar que la mayoría de ellas citan el desarrollo creativo como una de las principales metas a alcanzar.

Para el desarrollo de la creatividad se pueden llevar a cabo diferentes tipos de actividades dramáticas. Estas actividades van desde la escucha y observación de una representación artística hasta la creación por parte de los alumnos de una obra dramática. Los alumnos en un primer momento comenzarán realizando actividades dramáticas sencillas, tales como la observación y análisis de espectáculos teatrales, juegos de *role playing* y de imitación y la representación de pequeñas obras dramáticas. Poco a poco la dificultad y la participación de los alumnos irá aumentando hasta llegar al momento en el que los alumnos elaborarán su propia obra dramática (García, 1988).

En toda esta gama de talleres los alumnos tendrán la oportunidad de poner en marcha sus habilidades creativas, a pesar de que en la actividad los alumnos únicamente tengan que observar y escuchar una obra como si de espectadores se tratasen. En este sentido, García (1988: 48) señala que ``si el niño es espectador y la obra es la adecuada, es decir, que le interesa, enseguida se sentirá identificado con alguno de los personajes y vivirá de forma activa la obra. De alguna forma está desarrollando su creatividad, al recrear la obra´´.

Tejerina (2002) también coincide con García y afirma que la capacidad creativa no solamente se desarrolla a través de las representaciones y las creaciones dramáticas por parte de los alumnos. Destaca que el mero hecho de leer o escuchar obras dramáticas también implica habilidades creativas. En la lectura o escucha de las obras hay una representación que se desarrolla en la mente de los espectadores. Esta tarea requiere un esfuerzo de imaginación para recrear las escenas, caracterizar los personajes e idear el conflicto que se narra. En este proceso el receptor actualiza el texto, atribuye significados, formula las interpretaciones, interrelaciona todos sus saberes, se adelanta a los sucesos de la obra imaginándose posibles actuaciones que pueden suceder e imagina cual puede ser el desenlace final.

Sin embargo, la implicación creativa aumentara en la medida en que los alumnos tengan una mayor capacidad para intervenir y participar en las actividades dramáticas. El propio García (1988: 48), autor que defiende los beneficios creativos de la observación dramática, destaca que ``si el niño pasa a ser un elemento activo del teatro, entonces las posibilidades de que se desarrolle la creatividad, en todos los aspectos, se multiplicará enormemente´´.

García (1988) señala la necesidad de distinguir entre el teatro para niños del teatro de niños. En el primero los alumnos juegan un papel más pasivo, ya que no son ellos los que llevan a cabo la obra y los que la representan. Su participación queda limitada al rol de espectadores. Mientras tanto, el teatro de niños es un espectáculo montado para los niños y por los niños, es una actividad mucho más creativa en la que requiere una mayor responsabilidad de los alumnos. Por ello, defiende que el teatro debe ser un teatro más de niños que para niños, si queremos aprovechar los valores pedagógicos y las oportunidades creativas que ofrece el drama.

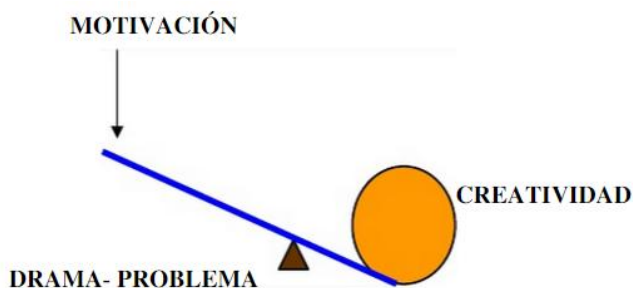
En el anterior capítulo hemos podido comprobar cómo ambos tipos de objetivos educativos son necesarios, ya que tanto la vertiente apreciativa como la vertiente

productiva se complementan para una educación artística integral. Pero como ya hemos afirmado, para el desarrollo de la creatividad resulta sobre todo fundamental potenciar esta capacidad expresiva de los alumnos.

Con esta explicación queda demostrada la necesidad de fomentar actividades en las que los alumnos tengan un papel más activo y protagonista, sin que por ello se tengan que eliminar y desechar las actividades de escucha y observación dramática, puesto que como ya hemos visto también cumplen una función importante.

Desde esta vertiente productiva y expresiva, Sánchez (2007) afirma que el drama se presenta como un recurso para la educación en resolución de conflictos. Cuando este autor utiliza el término conflicto se refiere a la variedad de situaciones ante las que los alumnos deben enfrentarse durante la representación dramática. El alumno se encuentra ante diversos planteamientos y escenarios para los que necesita analizar y buscar soluciones. Los alumnos durante la dramatización tienen que dar respuesta a diferentes situaciones tales como los personajes, el tema, la acción, los decorados, el vestuario, la música, la voz, etc. Para ello, deben formular hipótesis, proponer ideas, dar nuevos usos a los objetos, crear materiales plásticos, etc., para finalmente ofrecer un planteamiento integrador que dé respuesta al problema.

Además, este mismo autor considera que para estas actividades un elemento fundamental es la motivación. Los alumnos serán más creativos cuando se sientan movidos por el interés, placer, satisfacción y desafío del trabajo. Por ello, destaca la importancia de la motivación intrínseca en las actividades de drama. Este autor en su tesis doctoral expone de la siguiente forma gráfica esta relación entre el drama-problema, motivación y creatividad (Sánchez, 2007: 206):



El drama-problema proporciona al niño un motivo para poner en marcha su creatividad y adquirir los conocimientos necesarios para resolverlo.

Figura 1. Relación entre drama-problema, motivación y creatividad (Sánchez, 2007: 206).

El propósito o motivo para realizar la tarea debe de ser alto, el cual se consigue proponiendo una situación problemática (drama-problema) atractiva dentro de una dimensión lúdica. Este drama-problema puede ser muy variado. Se le puede pedir al alumno que interprete el papel de un personaje, que cree un nuevo personaje o un desenlace diferente al de la obra, que seleccione una música acorde con la representación, etc. Es importante que estas actividades que se le plantean sean atractivas y que fomenten el interés de los alumnos. Esto hará posible que los alumnos comiencen a ejercitar su creatividad y propongan diferentes respuestas. Además, estas respuestas pueden ser muy diferentes y variadas puesto que no hay una única solución y todas pueden ser validas, dando paso al pensamiento divergente (Sánchez, 2007).

Esta motivación es más fácil de alcanzar cuando el drama es considerado como un juego, es decir, asignándole la consideración de juego dramático. En este sentido, Sierra (1995: 92) destaca que ``la aproximación a cualquier arte, entre ellas el drama, no debe estar al margen del juego, en especial si de niños y jóvenes se trata´´.

Según Tejerina (1999), el juego funciona como una estrategia de desbloqueo y de liberación expresiva y constituye una perfecta plataforma para la creatividad. En esta línea García (1988: 8) señala que ``toda actividad dramática se halla sumergida en un clima de ocio y recreo que hacen de ella un verdadero juego´´.

No obstante, en los juegos pueden aparecer otros miedos como por ejemplo es el miedo al ridículo o el pánico escénico. Por ello, es importante también tener en cuenta estos posibles miedos que sobre todo suelen afectar a los niños más tímidos de la clase. En estas situaciones el alumno no debe verse obligado a actuar y hay que conseguir hacer frente a estos miedos de forma gradual con pequeñas acciones (Nunez y Navarro 2007).

Es fundamental que la dramatización posea este componente lúdico, a pesar de que en ella incorporemos un trabajo sobre cuestiones de gran trascendencia. El juego permite experimentar las ideas de una forma diferente y conduce de modo natural a la creatividad. En el juego el niño está en libertad de ser creador (Nunez y Navarro 2007).

Dentro del propio juego, el profesor tiene que ser un animador con una concepción abierta al hecho teatral. Si los alumnos tienen que abrirse y vencer sus inhibiciones, el adulto no puede convertirse en factor de opresión que bloquee la espontaneidad de los alumnos (Mantovani, 2014).

El docente debe cumplir con el activo rol de animador utilizando la estimulación adecuada en cada momento y medir el grado de sus intervenciones con el fin de no interrumpir el proceso natural de la dramatización. Se alejara para observar cuando todo funcione bien y se introducirá nuevamente en el juego con el estímulo justo cuando sea necesario (Navarro y Mantovani, 2012).

El papel protagonista pasa del profesor al alumno y es el propio alumno quien busca la información, la selecciona y elabora. La función del maestro es orientar el trabajo de los alumnos, plantear problemas y sugerir ideas, contribuyendo a que los alumnos resuelvan sus dificultades. La climatización en el arte dramático consiste básicamente en construir y favorecer un ambiente de confianza, espontaneidad y transdisciplinaria que permita la expresión (Sánchez 2007; Torre y Violant 2006).

Slade y Rivera (1983) destacan que en estas prácticas dramáticas es importante que el profesor no fuerce la actuación de los niños si no lo desean, no corrija ni pule los detalles, no se ría de los logros de los niños y no preste demasiada atención a ningún niño en exclusiva cuando está actuando con sus compañeros. Además, subraya la necesidad del reconocimiento en los primeros ensayos y de crear un clima de libertad y oportunidad.

Motos y Tejedo (1996) especifican las funciones de un buen profesor en el área de drama. Funciones que permiten potenciar la creatividad del alumno.

- Induce al conocimiento, aprende enseñando y estimula la expresión
- Hace desarrollar la iniciativa personal.
- Anima a los participantes a expresar sus ideas y sentimientos con absoluta libertad; escucha y recibe las proposiciones y reacciones espontáneas del grupo; respeta la intimidad y las propuestas creativas.
- Orienta, no impone.
- Mantiene una relación abierta, atenta e intuitiva.
- Planifica con el grupo para conseguir los objetivos comunes.
- Mantiene una actitud flexible, divergente y creadora.
- Posee voluntad de modificación y de experimentación.
- Evalúa junto al grupo.

Motos y Tejedo (1996) son dos de los autores que utilizan el drama como propuesta didáctica dirigida al desarrollo de la creatividad. Utilizan el drama como

medio para el desarrollo de la creatividad asignándoles a los alumnos un rol activo y participativo. En su obra exponen veinte sesiones dirigidas a la enseñanza primaria y secundaria y cada una de estas lecciones las dividen en las siguientes siete fases: preliminares, sensibilización, técnica y creatividad corporal, juegos de voz, improvisación, dramatización y evaluación.

En este modelo de Motos y Tejedo (1996), la fase de dramatización es el momento central y más importante de toda la lección, donde verdaderamente se pone en marcha las capacidades creativas de los alumnos. En esta etapa el alumno se encontrará ante un problema (personajes, escenarios, música, etc.) y tendrá que llevar a cabo una labor creativa para dar respuesta. Para ello, los alumnos tendrán que reunir toda la información necesaria sobre el problema, aportando ideas y conocimientos. Siempre se dará opción a diferentes respuestas fomentando el pensamiento divergente. Los alumnos deben de compartir ideas, fomentando la capacidad inventiva de generar ideas para pensar en posibles respuestas novedosas ante las situaciones planteadas. Finalmente, deben representar lo ideado.

A modo de ejemplo, expongo una de las actividades de la etapa de dramatización que estos autores plasman en su libro y que ejemplifica muy bien este proceso de creación dramática. En concreto, doy a conocer un ejercicio que se incluye dentro de la lección número siete y que tiene como punto de partida la fabula de Sanmaniego ``la gata con cascabeles``. La secuencia de acciones que se proponen para esta actividad es la siguiente (Motos y Tejedo, 1996:117):

- Lectura e interpretación de la fabula por parte de toda la clase.
- Búsqueda de las principales secuencias de acciones por la que está compuesta la fabula.
- Improvisación de las acciones que ocurren en la narración de la fabula.
- Dramatizar el carácter de los diferentes gatos. Para ello los alumnos elegirán el rol que quieren que adopte el gato que ellos van a representar y preparar distintas declaraciones de amor de acuerdo con el personaje que representan (el caballero medieval, el enamorado romántico, el tímido, el chulo, el ligón, el pasota, etc.). Realizaran estas declaraciones utilizando solamente el lenguaje no verbal (sin dialogo).

- Finalmente, dejando a un lado la moraleja y el desenlace que ofrece el texto, los alumnos deberán proponer distintos finales al de la moraleja dando paso a la capacidad imaginativa

Para este proceso creativo que se lleva a cabo en la actividad dramática Motos (2008) destaca que son cuatro las fases que están detrás de este proceso creador. Fases que coinciden con las etapas que son reconocidas por la mayoría de los autores de la creatividad (Wallas, Torrance, Logan, Maslow y De la Torre, entre otros):

- Preparación: hay una necesidad de dar respuesta a una demanda o a una situación. Esto supone tomar conciencia de lo que quiero contar. Para ello, el clima debe de ser favorable y con los medios adecuados para crear.
- Incubación: elaboración interna de la idea. Esto requiere adquirir información y conocimientos, analizar la situación y buscar diferentes soluciones. Es importante ver si la forma se adapta al contenido, o si el contenido de lo que quiero decir está en la propia forma.
- Iluminación: plasmar la nueva idea y fijar la mejor solución encontrada.
- Revisión: evaluar los resultados, experimentarlo, corregirlo y ponerlo en práctica.

En este proceso creador los niños, agrupados y asociados colectivamente en una idea que es común para todos, y partiendo de un esquema teatral, deben afrontar un problema que, en la mayoría de los casos, tendrá ciertamente un carácter vivencial (Cañas, 2009).

Por su parte, Tejerina (1994) propone otro modelo, en el que divide la sesión de drama en tres fases, a diferencia de Motos y Tejedo (1996), que como hemos visto la dividen en siete apartados (Tejerina, 1994 citada en Onieva, 2011):

- Preparación y proceso creativo: en este primer momento se acuerdan las normas, el tipo de ejercicio dramático y el tema a trabajar. La temática o los elementos a dramatizar pueden ser creados por ellos mismos o pueden ser tomados de cuentos, canciones, poemas, etc. Se les asignara de esta manera el marco y la base a partir de la cual deberán realizar la dramatización.

- Realización: una vez repartidos los papeles y establecido el marco los alumnos tendrán que estructurar la obra. En función de si la obra es recibida o ellos mismos deben de crearla actuarán de una u otra forma. Para ello, organizarán y dividirán la obra en escenas y se buscarán materiales para decorados, disfraces, maquillaje, luz, etc. En el caso de que el trabajo no sea lo suficientemente creativo o se estén estereotipando excesivamente los personajes, el profesor deberá intervenir para reorientarlos.
- Valoración crítica: en esta última fase se llevara a cabo un análisis del trabajo por parte de todos los alumnos. Para ello, se valorarán aspectos como: la forma de expresión empleada, la originalidad, la actitud del grupo, etc. El profesor se encargará de dirigir este coloquio.

Para terminar este apartado, me gustaría mencionar algunas otras técnicas dramáticas que son alternativas a una obra dramática y que también tienen un gran potencial en el desarrollo creativo del alumno (Mantovani, 2014):

- Pantomima: es el arte de comunicar ideas a través de movimientos y actitudes expresivas del cuerpo. El alumno representa la escena sin palabras y sonidos.
- Monólogo interior: es una técnica con la que el alumno expresa en primera persona los pensamientos del personaje que está representando. El alumno se instala en el pensamiento del personaje y expresa lo que ese personaje piensa y siente.
- Spot publicitario: se trata de crear un anuncio publicitario transmitiendo un mensaje. Para ello, los alumnos deben de exponer un producto y pensar en cómo podrían promocionarlo.
- Coreografías: son creaciones cortas a partir de un tema musical sencillo. Se deja un tiempo de preparación para que los alumnos coordinen una puesta en común utilizando una estructura coreográfica.
- Círculo mágico: los alumnos se sientan o se ponen de pie en un círculo, mientras el profesor narra una historia. Durante esta narración cualquier alumno puede entrar dentro del círculo, siempre y cuando se nombra algún personaje u objeto y haya una oportunidad de representación. Cuando el alumno entra dentro del círculo debe de representar la

situación que el profesor relata utilizando la técnica de la pantomima. De vez en cuando se para la actividad dejando salir del círculo a los voluntarios y para dejar entrar a otros alumnos.

- La silla caliente / hot chair: esta técnica es igual que el monólogo interior, pero en este caso, el alumno que hace el monólogo interior es estimulado por los demás compañeros de clase a través de preguntas que estos le van haciendo. Estas preguntas le llevan a abrirse y demostrar lo que lleva dentro de su personaje.

Como vemos, son muchas las oportunidades creativas que ofrecen los talleres de drama en la escuela. Por ello, sería un error no aprovechar estas ventajas pedagógicas de la dramatización en la escuela (Sánchez, 2007). A continuación, en el próximo apartado se explica la necesidad distinguir la práctica dramática con la del teatro. Como veremos, a pesar de que compartan muchas características son dos técnicas con finalidades completamente diferentes.

3.2. Diferencias entre drama y teatro

Los autores de mi revisión bibliográfica coinciden en la necesidad de establecer una clara distinción entre las prácticas dramáticas y teatrales a favor de los talleres de drama en el contexto educativo debido a sus características y peculiaridades (Alarcón, Leonor y Mercedes, 2005; Cervera, 1984; Cutillas, 2005; López, Jerez y Encabo, 2010; Navarro, 2006-2007; Sánchez, 2007; Slade y Rivera, 1983; Tejerina, 1999; Vigotski, 1982; Sierra, 1995).

En la literatura pedagógica sobre el arte predomina un planteamiento educativo en el que se prioriza el lenguaje dramático y se relega el teatro a un segundo plano, o a la adolescencia (Alarcón, Leonor y Mercedes, 2005).

El lenguaje dramático tiene fines nuevos y esencialmente educativos que le permiten alejarse y desmarcarse del teatro formalizado y tradicional. Por ello, los expertos del ámbito educativo exponen una concepción del juego dramático o dramatización alejada del teatro y basada en el juego libre y personal, dirigida a posibilitar una expresión libre y creadora de todos los niños y niñas de la clase (Tejerina, 1999).

En el teatro se ensaya una obra que ha de ser expuesta ante un público exigente, en un escenario, con un guión aprendido de memoria, escenografía y vestuario

específicos. El drama creativo en educación prácticamente no lleva ninguno de estos elementos pues se desarrolla en el aula, sin escenario y busca su satisfacción en la actividad misma y en la calidad del proceso. Lo esencial es la exploración y el placer que se obtiene mediante el juego, el desarrollo expresivo y creador y la participación emocional en el seno de la clase (Alarcón, Leonor y Mercedes, 2005; Tejerina, 1999).

Otra de las diferencias entre estas dos modalidades es la que destacan Motos y Tejado (1996) al señalar que en la dramatización los roles actor-espectador son fácilmente intercambiables, cosa que no sucede en el teatro. Incluso en momentos determinados de la dramatización todos pueden desempeñar el papel de actores y espectadores al mismo tiempo.

El objetivo de estas prácticas dramáticas no es obtener un producto artístico destinado a la representación espectacular sino como medio para expresar, comunicar y crear en un proceso lúdico (Tejerina, 1999). De esta manera, lo importante en la dramatización no es el producto sino el proceso, el cual permite abrir diferentes puertas expresivas dando la posibilidad al individuo para que se manifieste de acuerdo a sus necesidades, potenciando su desarrollo integral (Sánchez, 2007).

La expresión dramática privilegia entonces el proceso sobre el resultado. En este sentido, resulta esclarecedora la afirmación de Bisquert, la cual afirma lo siguiente: “Aquello que enriquece al niño en su capacidad creativa no es la obra creadora sino su proceso creador, es ese suceder continuo de decisiones, de toma de postura ante un diálogo abierto con aquello que se esté creando. Esto es lo que le afianza en su personalidad. ¿Y no es acaso esto la base de partida de toda educación? Lo que no queda reflejado en el papel, aquello que no se ve ni oye es importante porque ha quedado plasmado en lo más profundo del ser, es el alimento de sus raíces. Y ha sido engendrado durante el proceso creativo” (Bisquert, 2008 citado en López, Jerez y Encabo, 2010:11).

Sin embargo, muchos de los educadores y autores sobre teatro infantil enfatizan la puesta en escena de un texto escrito de autor o adaptación de un cuento y reducen el juego dramático a meros ejercicios preparatorios para la misma (Sierra, 1995). Pero el espectáculo hay que organizarlo de forma que los niños sientan que actúan para sí, se sientan interesados por el juego y por su propio proceso y no por el resultado final. El principal premio debe ser la satisfacción experimentada por el niño cuando lo prepara y

durante el propio proceso del juego y no por el éxito o aprobación de su labor ante los adultos (Vigotski, 1982).

Así pues, cuando el teatro infantil trata de reproducir directamente las formas del teatro de adultos resulta inapropiado para los niños. El simple hecho de memorizar las palabras ajenas, como lo hacen los actores profesionales, hace que el niño se vea obligado y forzado. Es por eso que los niños entienden mejor las piezas creadas e improvisadas por ellos mismos en el proceso de creación. Estas piezas serán, obviamente, más incoherentes y menos literarias que las piezas preparadas, escritas por escritores adultos, pero tendrá como ventaja el que surjan en el proceso de creación infantil. Lo fundamental de la creación infantil consiste en su valor como resultado en el propio proceso creador y no como un producto de la creación. De este modo, lo importante no es lo que creen los niños, sino que crean y que ejerciten la imaginación creadora. Todo debe ser hecho por las manos y la imaginación de los propios niños y solo entonces la creación dramática alcanzará un valor pleno e integro (Vigotski, 1982).

Según Slade y Rivera (1983) las personas que han padecido en el sistema educativo montajes de piezas escritas rígidamente planificadas no tienen la experiencia de lo que es una aventura creativa, tienen menor capacidad creativa y cuando se les invita a sumarse al trabajo dramático se quedan bloqueados, desconcertados, incluso ligeramente a la defensiva.

A este tipo de teatro que implica el aprendizaje memorístico y la imposición por parte del profesorado Castagnino (1981) lo denomina la dictadura del director. Una dictadura que no da pie a la participación creativa de los actores y su objetivo es más de tipo estético-artístico (Castagnino, 1981 citado en Sierra 1995).

Resulta esclarecedor el cuadro de diferenciación que presentan Eines y Mantovani (1997) entre el juego dramático y el teatro como práctica en la educación:

| Concepto tradicional: teatro | Juego dramático |
|--|--|
| Se pretende una representación. | Se busca la expresión del niño. |
| Interesa el resultado final o espectáculo. | Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado el grupo. |
| Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o el profesor. | Se recrean las situaciones imaginadas por los propios niños. |
| Se parte de una obra escrita o acabada. | Se parte del ``como si'' y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con el accionar de los jugadores. |
| El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor. | El texto y las acciones son improvisadas debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral. |
| Los personajes son aceptados a partir de una propuesta del profesor (los niños no se pueden encontrar a sí mismos a través de los personajes). | Los personajes son elegidos y recreados por los jugadores (los niños se encuentran a sí mismos en los distintos personajes). |
| El profesor plantea el desarrollo de la obra. | El profesor estimula el avance de la acción. |
| La obra se cumple en todas las etapas previstas. | El juego puede no llegar a concretarse si el tema que se juega no se ha estimulado bien. |
| Se hace en un teatro o un lugar que posea un escenario. | Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos: patio, hall, gimnasio o en el propio aula. |
| La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es confeccionado por las madres o alquilado. | Los actores son niños que juegan a ser y que están en situación de trabajo-juego grupal infantil. |
| Los actores representan con el fin de gustar a un público pasivo | Los niños accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores. |
| Crítica: se comenta en lo formal lo bien que salió el espectáculo y se oyen comentarios como ``Que bien que actuó su niña'' ``Que hermoso que estaba su hijo con el traje''. | Se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica de jugadores y espectadores. |
| Conclusión: Si el teatro se practica como una obligación impuesta por el profesor. ¿Cuáles son los beneficios pedagógicos de su utilización? | Si el teatro se practica como juego, la expresión del niño es totalizada. |

Cuadro. Diferencias entre el juego dramático y el teatro en la práctica educativa.

(Eines y Mantovani, 1997 citado en Navarro, 2006-2007: 164-165)

Por ello, un planteamiento pedagógico que busque el desarrollo de la creatividad prefiere la dramatización. Estos talleres rompen con esquemas tradicionales de aprendizaje memorístico de un texto y reconocen la capacidad creadora de los niños desde la selección del tema hasta la puesta en escena (Sierra, 1995).

Mantovani (2014) afirma que una puesta en escena no es una simple ilustración del texto o una escenificación subordinada a la obra literaria, sino una motivación sugerente para que el educando avance en su formación individual como ser creador, responsable ante las tareas asignadas y disciplinado ante los requerimientos del grupo. Se trata de considerar la obra elegida como germen potencial del proceso formador, y evitar caer en el pasatiempo y lo intrascendente. A priori, los textos serán cortos y abiertos, con posibilidad de ampliación o de síntesis. Es bueno que las escenas tengan un texto mínimo y que la dramaturgia plantee un proyecto flexible en el que se pueda eliminar lo innecesario o agregar nuevas circunstancias si los ensayos así lo requieren.

En este sentido, el juego dramático no genera la reproducción de la realidad, sino reconstrucciones creativas de la vida a partir de situaciones lúdico-experimentales. Los niños coordinados por un educador inventan e improvisan historias todos juntos a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos sin la presencia de espectadores (Navarro y Mantovani, 2012). Mantovani recoge bien esta idea señalando que “el teatro convencional toma el texto como punto de llegada, mientras que el teatro de creación lo tiene como punto de partida” (2014:49).

Uno de los factores importantes que hacen posible estas creaciones dramáticas es la valoración que se hace de cada una de las aportaciones que realiza cada niño, sintiéndose escuchado e integrado, y teniendo en consideración sus ideas y sugerencias (Navarro y Mantovani, 2012).

Una vez después de explicar los beneficios del drama frente a la técnica del teatro, en el próximo apartado se pone de manifiesto el potencial creador que tiene la elaboración de obras dramáticas por parte de los alumnos. A continuación, comprobaremos como las oportunidades creativas son mucho mayores cuando los alumnos son autores y protagonistas de la obra a dramatizar.

3.3. Creatividad colectiva

Como hemos podido ver hay diferentes formas de desarrollar la creatividad en el arte dramático. Estas actividades van desde la escucha y observación de una

representación artística hasta la creación por parte de los alumnos de una obra dramática. En función de las actividades que propongamos se les exigirá a los alumnos una mayor o menor implicación creativa. Es importante que en un primer momento, respetando el desarrollo evolutivo de los niños y sus conocimientos dramáticos se expongan actividades más sencillas que requieran una menor participación del alumno. Pero según el alumno va ganando en conocimientos y capacidades se deben incorporar talleres que requieran una mayor participación creativa (García, 1988).

De este modo, una secuencia lógica de los talleres dramáticos comenzaría con la observación de obras dramáticas, seguiría con la representación de obras y juegos de expresión y finalizaría con la elaboración de una obra dramática por parte de los alumnos (García, 1988).

En este apartado del trabajo voy a hacer referencia a este último tipo de actividades dramáticas que requieren la máxima capacidad creativa de los alumnos. Durante mi investigación he podido comprobar los beneficios de la elaboración de obras dramáticas por parte de los alumnos en el desarrollo de la creatividad.

En estas actividades los alumnos son los encargados de idear toda la representación dramática. Tienen que crear el tema de la obra, los personajes, el contexto, los diálogos, la música, etc. Estas tareas requieren una participación activa y participativa por parte de todos los alumnos (Mantovani, 2014).

A este tipo de prácticas los autores revisados la denominan con el nombre de creación colectiva. Se le asigna este nombre debido a que en esta actividad los alumnos ``crean`` una obra y además la crean de forma grupal. Los niños como autores de la obra, recrean la realidad, transformándola y poniendo en aquella su modo particular de ver las situaciones, haciendo una crítica de aquello que les rodea. Desarrollan al máximo todas sus posibilidades imaginativas y creativas en cuanto que serán ellos quienes resuelvan los múltiples problemas planteados (García, 1988; Lía 2013; Mantovani, 2014).

Estas prácticas artísticas colectivas permiten poner en marcha la posibilidad de transformación de las realidades a través del poder imaginar colectivamente nuevas ideas y representaciones, y crearlos junto a otros trabajando cooperativamente. Esto hace que puedan imaginar mundos posibles y ponerlos en acto a través de los diversos elementos teatrales (Lía 2013).

Se establece como alternativa al montaje de textos de autor que es la costumbre tradicional en los centros educativos. En estas prácticas la autoría del espectáculo le pertenece al grupo (Mantovani, 2014).

Esta forma de creación surge en la década de los sesenta a los setenta, y está vinculada a un clima sociológico que impulsaba la creatividad del individuo en el seno del grupo para superar, de alguna manera, la tiranía del autor y del director de escena; pues tendían a concentrar en sí mismos todos los poderes y a tomar todas las decisiones. Con este nuevo planteamiento el texto es creado con los aportes que propone cada participante, todo el grupo reunido va aportando ideas a través de un torbellino de las mismas (Mantovani, 2014).

Mantovani define la creación colectiva como: ``proceso de producción realizado por un grupo y un coordinador o una coordinadora, que, mediante un esfuerzo común, pretende conseguir un resultado artístico. El punto de partida es un tema cualquiera o una idea que se va a desarrollar y estructurar en el propio transcurso del trabajo y que, mediante la utilización de una serie de recursos expresivos, permitirá llegar a la organización y producción de un hecho estético y artístico'' (2014: 77).

Según Cañas (2009) todo puede ser motivo para la creación colectiva: un suceso visto o vivido por cualquiera de los componentes, una historia leída o una noticia de periódico, un sueño, un poema motivador, una canción, un relato mágico, un acontecimiento vivido.... Y todo esto enmarcado desde el potencial creativo del grupo.

En cuanto a la forma más idónea de trabajar, ésta consiste en formar grupos de trabajo dentro de la misma clase, en cada uno de ellos se crea un argumento, basándose en las ideas y propuestas que surgen en el grupo. Finalmente, cada grupo realiza una breve representación de lo trabajado. Esto hace que los alumnos sean socios de una placentera aventura: llegar cooperativamente a la producción de un resultado artístico. En este proceso además de desarrollar la creatividad se fomentan valores como el respeto a los demás, la corresponsabilidad, la reflexión y la interacción comunicativa (García, 1988).

González (2001) afirma que a la hora de elaborar una pieza dramática se deben tener en cuenta las siguientes acciones:

- Delimitar el conflicto que va a ser reflejado y dividirlo en acciones sucesivas.

- Crear los personajes más adecuados teniendo en cuenta que se definen no solo por lo que hacen sino también por lo que dicen de sí mismos y lo que de ellos dicen el resto de los personajes.
- Establecer el espacio y el tiempo que queremos representar.

Además, este mismo autor afirma que antes de llegar a esta actividad final se deben realizar actividades previas que permitan al alumno tener la capacidad suficiente para llevar a cabo esta creación. Como ya hemos afirmado en los anteriores apartados, es importante que el alumno haya trabajado y representado diferentes textos modelo. Antes de llegar a esta actividad final es fundamental proponer actividades que sirvan como práctica previa a esta creación.

Alarcón, Leonor y Mercedes (2005) también advierten de la necesidad de contemplar y observar prácticas dramáticas como si fueran espectadores antes de llevar a cabo estas creaciones colectivas. Estas vivencias permiten ampliar la memoria y la experiencia del niño, con el fin de proporcionarle una base suficiente y sólida para el posterior proceso creativo. La actividad creadora del sujeto está directamente relacionada con la riqueza y variedad de experiencias acumuladas.

Slade y Rivera (1983) señalan que durante estas creaciones los profesores no pueden pretender que la ortografía y la gramática sean perfectas, pues lo que debemos buscar en esos momentos son ideas y soluciones creativas. Tenemos que fomentar en ellos el flujo de ideas y el deseo de imaginar y escribir. Esta es la base para fomentar la capacidad creativa y tienen tanta importancia como la ortografía.

Mantovani (2014) afirma que en estas construcciones colectivas es importante plantearse una serie de interrogantes una vez después de seleccionar el tema que se va a trabajar. Preguntas tales como: ¿cómo se va a desarrollar?, ¿cómo se va a contar?, ¿dónde se va a situar?, ¿qué personajes intervendrán?, etc. Respecto a los personajes, destaca que lo más importante es definir sus características físicas (estructura corporal, peinado, voz, modo de caminar, etc.) y sus características psicológicas (personalidad, conductas, aficiones, etc.). Estos interrogantes permitirán crear un esquema de la obra, a pesar de que el esquema nunca tendrá una estructura cerrada y siempre estará abierta a cambios y modificaciones.

En esta línea, otro aspecto importante del niño autor también es la descarga y transmisión de emociones, sentimientos, afectos y vivencias propias. Los niños

creadores a través de la obra dejan entrever sus personalidades, a la vez que se va enriqueciendo y fortaleciendo. De esta manera, mediante la obra, el maestro puede captar las posibles frustraciones, fracasos o deficiencias del niño (García, 1988).

Por otro lado, para la creación de estos talleres es necesario llevar a cabo creaciones artísticas en otros ámbitos como son en la plástica y en la música, entre otras. Por ello, Mantovani (2014:50) afirma que `` el teatro está emparentado con sus hermanas: la música y la plástica''. El trabajo que se realiza con los objetos y materiales es también una fuente permanente de imaginación y experimentación creativo-simbólica. Los materiales ofrecen muchas posibilidades de transformación y abren el camino al proceso creativo, mediante la realización de: escenarios, construcción de objetos, transformaciones de espacio, vestuario, etc. (Navarro y Mantovani, 2012).

Para crear los contextos en los que tendrá lugar el drama es necesario elaborar y crear las condiciones oportunas. Ello requiere un esfuerzo de dibujar con diferentes tipos de lápices, de recortar, de pegar, etc. El grupo tiene que pintar el decorado, confeccionar el vestuario, el atrezzo y los elementos escenográficos requeridos por el montaje. Respecto a la música, deben de seleccionar o crear aquella música que mejor se adecue con el significado del drama. También se pueden añadir danzas y bailes (Mantovani, 2014).

Navarro y Mantovani (2012: 46) advierten que ``utilizar solo papel y lápices para elaborar los materiales empobrece las posibilidad de creación''. Cuando se incorpora una gran variedad de materiales para construir, la clase gana en riqueza porque se despiertan posibilidades de creatividad mucho mayores. Las oportunidades para la creación aumentan con la ayuda de elementos auxiliares como son cintas, pañuelos, telas, cartones, etc., que les permite a los alumnos manipularlos para construir objetos novedosos.

A pesar de todo, Delgado (2011) afirma que este proceso de creación solo es posible si se tiene presente el concepto de libertad. La dramatización debe reunir en nuestras aulas las características de libre expresión, creatividad y juego, constatado con un clima de libertad y confianza. Al darles más libertad, les estamos allanando el camino para una mayor responsabilidad de cara a la creación.

De esta concepción, con esta propuesta educativa que expongo, el drama ya no es sólo un espectáculo al cual asisten los niños, sino la actividad que ellos mismos practican y elaboran poniendo en práctica sus facultades creativas.

CONCLUSIÓN

Una vez terminado el desarrollo de este trabajo fin de grado es momento de resumir los puntos más importantes incluidos y analizados en él y resaltar las conclusiones a las que he llegado.

Antes de comenzar con este cometido, me gustaría destacar que he cumplido con el propósito inicial que me planteé al comienzo del proyecto. Por un lado, he conseguido adquirir un mayor conocimiento sobre esta capacidad y sobre las principales premisas y condiciones a tener en cuenta para su educación, exponiendo las ventajas que ofrece tanto el área de educación artística en general, como el drama en particular, para su mejora educativa. Por otro lado, pongo a disposición de los profesionales de educación primaria y los interesados en el tema una aportación más para el conocimiento sobre esta capacidad, contribuyendo así a hacer frente a los retos que se derivan para su mejora, y que todavía están sin resolver.

De este modo, siguiendo el orden cronológico con el que ha sido elaborado el trabajo, la primera conclusión que extraigo es el consenso que hay entre los autores revisados a la hora de reconocer la importancia que tiene la creatividad para el desarrollo de la humanidad. Todos coinciden en las repercusiones humanas, sociales y económicas que conlleva esta capacidad, a pesar de que tuvimos que esperar hasta 1950 para que la comunidad científica y educativa empezase a interesarse por ella, gracias al discurso *Creativity* pronunciado por Guilford ante la Asociación Americana de Psicología. A partir de este momento se empezaron a multiplicar los estudios sobre el tema, y el incremento de investigaciones puso de manifiesto la difícil tarea de definir el concepto. Todavía en la actualidad no hay acuerdo en cuanto a su definición y se pueden encontrar tantas definiciones como autores se han aproximado a investigar en el tema.

Por otro lado, desde la escuela, su mejora ha sido asumida como un objetivo importante para el desarrollo integral de la persona. Esta capacidad encuentra pocos detractores en los sistemas educativos y su compromiso queda explicitado en la mayoría de los decretos y disposiciones educativas. Sin embargo, mi hipótesis inicial queda confirmada al comprobar que esta capacidad muchas veces aparece sólo como un objetivo general que pocas veces logra concreciones en las planificaciones y actividades docentes. A pesar de esta predisposición por trabajar a favor de la creatividad, todavía

las escuelas son incapaces de reaccionar adecuadamente al desafío que ésta representa. Las obras revisadas destacan la escasa contribución de la educación en el despliegue de la creatividad y el efecto contraproducente que muchas veces ejercen contra ella.

Para hacer frente al desafío de la mejora de la creatividad todos los autores de mi revisión bibliográfica parten de la misma conclusión: la creatividad puede ser mejorada. Es una habilidad que se puede aprender y desarrollar, y por ello a este respecto se han publicado muchos artículos y libros con actividades y ejercicios diferentes. Si el profesor de educación primaria quiere intervenir en la mejora de esta capacidad debe estar pendiente, por un lado, del grupo de factores que han demostrado frenar esta habilidad, y por otro lado, del conjunto de condicionantes que han evidenciado propiciar una atmósfera creativa.

Respecto al primer grupo de factores, he podido comprobar que algunos de estos obstáculos son: el autoritarismo, la rutina, la rigidez, el excesivo control, el conformismo, los contenidos cerrados y acabados y el aprendizaje memorístico, entre otros. Por el contrario, el fomento de la cooperación, la comunicación, el respeto de los diferentes puntos de vista, la participación, los debates y discusiones, la autonomía y el papel protagonista del alumno, los contenidos abiertos y divergentes y el papel del educador como dinamizador y facilitador hacen posible que podamos hablar de una educación creativa.

La aplicación y éxito de estas medidas dependen del profesor, de modo que su experiencia, formación, actitud ante la creatividad, disposición y trabajo serán decisivos. El docente debe conocer y aplicar los factores y estrategias que han demostrado ser más efectivas. En este sentido, además de tener en cuenta los factores anteriores, los autores revisados coinciden a la hora de destacar la importancia de metodologías específicas tales como la solución de problemas, el aprendizaje por descubrimiento, el método de proyectos, la interrogación y la investigación, entre otras. Sin embargo, el problema de la creatividad va más allá y no basta con la aplicación de estos factores y técnicas, es necesario que la creatividad llegue a formar parte de la cultura del centro educativo y que se utilice de forma transversal en el currículo.

Desde esta perspectiva, un área educativa que ha demostrado contribuir a este reto de la creatividad es la educación artística, área que no goza del suficiente reconocimiento en la etapa de educación primaria. Después de estudiar y analizar diferentes obras, he podido comprobar que aun habiendo avanzado mucho, esta

educación sigue contemplándose como una asignatura menor en los planes de estudio de cualquier nivel educativo. Una consecuencia de este bajo reconocimiento es la medida adoptada por la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) por la que la educación artística pasa a ser optativa y no obligatoria como lo era hasta ahora. Hoy en día existe una idea del ser humano centrada fundamentalmente en el pensamiento lógico-racional, dejando de lado múltiples capacidades que conforman también la totalidad de la persona.

Uno de los argumentos más importantes que se utilizan para reivindicar la importancia de esta área es el relativo al papel central que ejerce con la creatividad, hasta tal punto que, en ocasiones, es el valor que más fácilmente se le reconoce y que la señala como elemento diferenciador respecto a otras áreas. De hecho, en las últimas conferencias mundiales sobre educación artística organizadas por la UNESCO, una de las tres ideas clave mas trabajadas es la relativa al desarrollo de la capacidad creadora, junto a las ideas de Patrimonio y Sociedad. No obstante, a pesar de la gran contribución que el área artística realiza a esta habilidad, hay que tener en cuenta que la creatividad no es patrimonio exclusivo de las artes, y también se hace extensible a toda la variedad de aprendizajes.

Hecha esta advertencia y una vez reconocido el papel central que ejerce esta área con la creatividad, concluyo que se necesita proponer metodologías y actividades didácticas en esta materia que vayan encaminadas a alcanzar este objetivo. Para que la contribución al desarrollo de esta capacidad sea posible es necesario proponer una concepción de educación artística que tenga en cuenta la propia iniciativa y libertad del alumno. La educación artística debe promover, por un lado, actividades dirigidas a la contemplación de las obras, la imitación y la copia de obras; pero, por otro lado, debe fomentar también la libre expresión del alumno para promover su comportamiento creador.

Ambos objetivos educativos son necesarios, tanto las que se ocupan de la vertiente apreciativa del arte como las que tratan su vertiente productiva. De hecho, el primer tipo de actividades son requisito previo para la acción creadora del alumno. Aprender a observar, copiar e imitar el arte permite ampliar la experiencia del niño y le brinda una sólida base para su posterior actividad creadora. Pero en ningún caso deberán utilizarse tales referencias con la intención de forzar al niño a la imitación mecánica o de penalizar sus creaciones. Un error muy común de los actuales sistemas educativos es

la primacía que se da a este primer tipo de acciones, olvidando la importancia que tiene la capacidad creadora y de interpretación de cada alumno. Por ello, es importante buscar el equilibrio entre la vertiente apreciativa y la vertiente productiva del arte, aceptando y recompensando el comportamiento creador del niño.

En lo que se refiere al drama, durante mi revisión bibliográfica me propuse como objetivo investigar una técnica o método artístico que contribuyera de forma específica y eficaz a este reto de mejorar la creatividad de los alumnos. Después de analizar y conocer diferentes propuestas artísticas con este objetivo, concluí que la técnica del drama era la propuesta ideal por dos motivos. Por un lado, porque en ella confluyen las dos principales representaciones artísticas de la educación primaria: la plástica y la música, y porque además también participan otros ámbitos tales como la danza, la literatura, la lingüística y la expresión corporal, que son fundamentales en esta etapa educativa. Por otro lado, porque todos los autores revisados que se habían aproximado al estudio de esta técnica destacaban su expresión altamente creadora. De manera que su carácter integrador con otras áreas y su índole altamente creativa fueron requisitos esenciales a la hora de seleccionar esta técnica como propuesta didáctica para mi trabajo.

Una vez después de estudiar las posibilidades didácticas de esta técnica, concluyo que ofrece innumerables oportunidades para el desarrollo de la creatividad. En concreto, las prácticas de drama que posibilitan la máxima implicación creativa son los denominados talleres de creatividad colectiva, en las cuales los alumnos son los encargados de idear todos los elementos del drama: trama, personajes, espacio, contexto, diálogos, etc. Los niños, como autores de la obra, recrean la realidad, transformándola y poniendo en ella su capacidad inventiva e imaginativa.

En este sentido, otra de las conclusiones que puedo extraer es la necesidad de distinguir la técnica del drama de la del teatro, a favor de los talleres de drama debido a sus características y peculiaridades. El lenguaje dramático a diferencia del teatral tiene fines esencialmente educativos y formativos, que le permiten alejarse y diferenciarse del teatro formalizado y tradicional. En el teatro se ensaya una obra que ha de ser expuesta ante un público exigente, en un escenario, con un guión aprendido de memoria, un vestuario específico y con el objetivo de conseguir como resultado un espectáculo. El drama creativo en educación prácticamente no lleva ninguno de estos elementos, pues se desarrolla en el aula, sin escenario y con la participación activa de los alumnos en la

creación de todos los elementos que intervienen en la representación. El objetivo de estas prácticas no es obtener un producto artístico destinado a la representación espectacular, sino como medio para expresar, comunicar y crear un proceso lúdico. Los niños coordinados por el educador inventan y crean todos los elementos de la representación: la historia, los personajes, los diálogos, los objetos plásticos, las piezas musicales, etc.

Por lo tanto, propuestas como la presentada en este trabajo pretenden servir de ejemplo para todos aquellos que intentan desarrollar una enseñanza creativa en el aula, fomentando un ambiente de experimentación, juego, autonomía y libertad donde lo importante no sea el producto final sino el proceso y la capacidad creadora del alumno. A pesar de que mi propuesta para trabajar la creatividad haya partido de los beneficios didácticos de la educación artística y del drama, tengo que destacar que hay muchas otras formas de contribuir a su mejora, y que como ya he señalado anteriormente, no es un dominio exclusivo de los aprendizajes artísticos, sino que puede expresarse en toda la variedad de aprendizajes. Ha de impregnar a docentes, discentes y todo el currículo, porque su espíritu trasciende los contenidos específicos de conocimiento. Así pues, el deseo de desarrollar esta capacidad debe formar parte de la cultura del centro y estar presente en todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para reflejar este hecho recurro a la metáfora que utiliza De la Torre (2003) al señalar que hay que polinizar la creatividad, es decir, expandir su espíritu por todos los elementos y situaciones, para que así quede impregnada como un elemento más de la vida escolar diaria.

Finalmente, de cara a futuras investigaciones relacionadas con el desarrollo de la creatividad, creo que sería conveniente en primer lugar llegar a un acuerdo respecto a lo que se entiende por creatividad. Todavía en la actualidad no hay consenso en cuanto a lo que su definición se refiere, lo cual provoca que los educadores manifiesten dificultades a la hora de proponer actividades para su mejora. Esta dificultad por definir el concepto de creatividad provoca desconcierto e inseguridad en los docentes que tengan como objetivo su mejora. Asimismo, como segunda idea a destacar, creo que se debería sensibilizar al profesorado sobre la importancia que tiene esta capacidad en cuanto a la educación del alumno se refiere. En mi revisión bibliográfica y mi experiencia como alumno y profesor en prácticas he podido comprobar cómo son pocas las acciones que se realizan para la mejora de la creatividad a pesar de ser reconocida por todos. Por ello,

creo que se debería promover e impulsar su importancia entre los profesionales de la educación y alentarlos para que incluyan este objetivo educativo en sus programaciones didácticas, tal como hemos podido comprobar, este cumple una función esencial, no solo en el desarrollo de la humanidad sino también en el desarrollo integral de la persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro; Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Alarcón, G., Leonor, O. & Mercedes, I. (2005). *El drama creativo a través de títeres como mediación para el desarrollo de habilidades mentalistas en niños de edad preescolar*. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).
- Alezones, J. C. (2013). *Creatividad y educación infantil: una vía de adaptación personal, escolar y social*. Tesis doctoral, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León (España).
- Alonso, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cabezas, J. (1993). *La Creatividad: Teoría básica e implicaciones pedagógicas*. Librería Cervantes. Salamanca.
- Calaf, R. (2003). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón (Asturias): Trea, D.L.
- Calero, M. (2001). *Creatividad: reto de innovación educativa*. México D.F: Alfaomega.
- Cañas, J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Cervera, J. (1984). *Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cíncel.
- Csikszentmihalyi, M. & Tosuas, J. P. (1998). *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cuadros, J.A., Valencia, J. & Valencia, A. (2012). Creatividad: concepciones estratégicas y su estimulación en entornos educativos. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 6(2), 138-153.
- Cutillas, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral, Departamento de didáctica de la lengua y la literatura, Universidad de Valencia (España).

- Decreto Foral por el que se establece el Currículo de las Enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra (Decreto foral 60/2014, 16 de julio). Boletín Oficial de Navarra (BON), nº 174, 2014, 5 septiembre.
- Delgado, M. E. (2011). La dramatización: recurso didáctico en educación infantil. *Pedagogía Magna*, (11), 382-392.
- Domingo, M. J. & Domingo, E. (2001). El niño protagonista de un proceso creativo. En Atance, J. y Oriol, N. M. (Coord.), *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (155-173). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Domínguez, A., Díaz, M. P. & Martínez, A. (2014). Estudio comparativo de los niveles de creatividad motriz en practicantes y no practicantes de expresión corporal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 56-59.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 6(12), 46-56.
- Eisner, E. W. & Sanchez, G. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Elisondo, R.C., Donolo, D. S. & Rinaudo, M. C. (2009). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista De Docencia Universitaria*, (4), 1-16.
- Elisondo, R.C., Donolo, D. S. & Rinaudo, M. C. (2012). Espacios comunitarios cotidianos. El arte como oportunidad para ser, crear y transformar. *Arte y Sociedad. Revista Investigación (ASRI)*, (1), 1-10
- Emilce, N. & Mariela, R. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario De Investigaciones*, 17, 129-134.
- Esquivel, M. E. (2003). *Actitudes de los docentes hacia la enseñanza de la educación artística*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional. Durango (México).
- Garaigordobil, M. & Pérez, J. I. (2001). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística infantil en la creatividad gráfica, verbal, motriz y sonoro-musical*. Ponencia presentada al I Congreso de Creatividad y Sociedad, Barcelona (España).

- García, M. D. (1988). *Teatro y títeres en la escuela*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Giráldez, A. & Peñas, C. L. (1994). *Área de educación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- González, I. (2001). La escritura creativa de textos dramáticos. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (28), 79-105.
- Hernández, F., Cardín, A., Jódar, A. & Marín, R. (1991). *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona: Sendai.
- Hernández, M., Sánchez, M. & Acaso, M. (2003). *Arte, infancia y creatividad*. Madrid: Universidad Complutense, Servicio de Publicaciones.
- Huidobro, T. (2002). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid (España).
- Iglesias, M.J. & Rodicio, M.L (2013). El desarrollo de la creatividad e innovación. Un reto ante la crisis actual. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 134-148.
- Klimenko, O. (2009a). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11(2), 191-210.
- Klimenko, O. (2009b). Una reflexión en torno al concepto creatividad y su relación con los componentes del proceso educativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (26), 1-29.
- Krumm, G. & Lemos, V. (2012). Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 40-48.
- Lancaster, J. & Solana, G. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Publicaciones.
- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma educativa (Ley 14/1970, 4 de agosto). Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 187, 1970, 6 agosto.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado (BOE), nº 295, 2013, 10 diciembre.

- Lía, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social. Experiencias actuales que potencian la creatividad comunicativa en la ciudad de Buenos Aires. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (20), 1-15.
- López, A., Jerez, I. & Encabo, E. (2010). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- Lowenfeld, V. & Lambert, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mantovani, A. (2014). *El teatro joven de 13 a 16 años*. Las Gabias, Granada: Octaedro.
- Marín, R. (1980). *La creatividad*. Barcelona: Ceac.
- Marín, R. & Álvarez, D. (2003). *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Marín, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.
- Martínez, L. M. & Gutiérrez, R. (2002). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Mateu, M. (2006). La corporalidad en las artes escénicas. En Castañer, M. (coord.), *La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas* (83-106). Barcelona: Graó.
- Matussek, P. & Villanueva, M. (1977). *La creatividad: desde una perspectiva psicodinámica*. Barcelona: Herder.
- Menchen, F., Dadamia, O. & Martínez, J. (1984). *La creatividad en la educación*. Madrid: Escuela Española.
- Merodio, I., Martín, M.D. & Aranda, R.E. (2005). *El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura*. Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Mora, J. M. & Osses, S. (2012). Educación artística para la formación integral. Complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 321-335.

- Motos, T. & Tejedo, F. (1996). *Prácticas de dramatización*. Madrid: García Verdugo.
- Motos, T. (2008). *Habilidades de dramatización y evaluación de la creatividad dramática* [versión electrónica]. Universidad de Valencia (España). Recuperado el 19 de abril de 2015 de: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate07/Seccion3/3.%20CD.%20Habilidades%20dramaticas%20y%20ev%20.pdf>
- Musynska, A. (2012). Drama Method in CLIL: the Power of Motivation. An Example of Practical Application on the Secondary School Level. En Breeze, R., Jimenez, F., Llamas, C., Martínez, C. y Tabernero, C. *Teaching approaches to CLIL* (235-248). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Naval, C. (2008). La educación cívica, entre la iniciación y el crecimiento. En Touriñán, J. M. (coord.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico* (272-283). Galicia: Netbiblo.
- Navarro, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de primaria*. Tesis doctoral, Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos, Universidad de Murcia (España).
- Navarro, M. R. (2006-2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de educación*, (18), 161-172.
- Navarro, M. R. & Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Granada: Octaedro: Mágina.
- Nunez, L. & Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría De La Educación*, (19), 225-252.
- Onieva, J. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga (España).
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, (46), 1-21.
- Pérez, J. I. (2000). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco. San Sebastián (España).

- Quintana, J. M. (1993). *Pedagogía estética*. Madrid: Dykinson.
- Reyes, N. (2012). *La superación de las educadoras para estimular la creatividad de los niños y niñas preescolares*. Tesis doctoral, Facultad de Educación Infantil, Universidad de Ciencias Pedagógicas (Cuba).
- Romo, M. (1998). Teorías implícitas y creatividad artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, (10), 11-28.
- Ros, N. (2006). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 1-7.
- Ruiz, C. (2004). *Creatividad y Estilos de Aprendizaje*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (España).
- Sánchez, M. D. (2007). *La dramatización en Educación Primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (España).
- Sanz de Acedo, M. L. & Sanz de Acedo, M. T. (2007). *Creatividad individual y grupal en la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Schnarch, K. A. (2008). *Creatividad aplicada: cómo estimular y desarrollar la creatividad a nivel personal, grupal y empresarial* (2a. ed.). Colombia: Ecoe Ediciones.
- Sierra, Z. (1995). Juego dramático y pensamiento. *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12), 91-111.
- Slade, P. & Rivera, Á. (1983). *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana, D.L.
- TED (2007). Sir Ken Robinson: Do schools kill creativity? [Vídeo]. Recuperado el 19 de abril de 2015 en: <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>
- Tejerina, M. I. (1999). El juego dramático en la educación primaria. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, (19), 33-44.
- Tejerina, M. I. (2002). Teatro. Otras formas de recepción (Textos teatrales, recepción lectora y educación literaria). En Mendoza, A. (Coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (199-218). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.

- Torre, S. L. (2003). *Dialogando con la creatividad: de la identificación a la creatividad paradójica*. Barcelona: Octaedro.
- Torre, S. L. & Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Archidona (Málaga): Aljibe, D.L.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 227-248.
- Ulmann, G. (1972). *Creatividad: una visión nueva y más amplia del concepto de inteligencia en la psicología americana*. Madrid: Rialp.
- Urpí, C. & Costa, A. (2013). Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *Revista de investigación (EARI)*, (4), 301-316.
- Vieites, M. F. (2012). Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Don Galán: revista de investigación teatral*, (2), 1-9.
- Vigotski, L. (1982). La creación teatral en la infancia. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (17), 86-88.